

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

NATHALIE LIA FOOK MEIRA BRAGA

**DIDATIZAÇÃO DE SABERES SOBRE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA
PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A
EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LETRAS DA UFCG**

Campina Grande – PB

Fevereiro de 2009

NATHALIE LIA FOOK MEIRA BRAGA

**DIDATIZAÇÃO DE SABERES SOBRE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA
PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A
EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LETRAS DA UFCG**

Monografia apresentada à
Unidade Acadêmica de Letras da
Universidade Federal de
Campina Grande, como requisito
para obtenção do título de
graduada com habilitação em
Língua Vernácula.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

Campina Grande – PB
Fevereiro de 2009

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de M. Reinaldo - UFCG
(Orientadora)

Profa. Ms. Karine Viana Amorim - UFCG
(Argüidora)

Aos meus pais,

Epaminondas Meira Braga e
Sayonara Maria Lia Fook;

aos meus irmãos,

Thiago e Marina;

e à minha avó paterna,

Lozinha Meira Braga
(in memoriam).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos.

Aos meus pais e aos meus irmãos, pelo amor, pelos ensinamentos, pela cumplicidade e pela confiança.

Ao meu avô paterno José Epaminondas Braga, pelo exemplo.

À minha avó paterna Lozinha Braga (in memoriam), pelo legado de gostar das letras.

Aos meus avós maternos, Sônia e Antônio, pelo carinho.

À tia Mércia, pelo amor de mãe, pelos cuidados e pelas eternas disponibilidades.

Aos tios Ana e Vinícius, pelo incentivo.

Aos tios Yamina e Roberto, por estarem sempre presentes.

Aos demais familiares maternos e paternos, pelo apoio.

A Geruza, Menta e Guia, pelo afago de todos os dias.

A Gustavo, pelo companheirismo e pela paciência no final desta etapa.

A Lourdes Pedrosa e às irmãs das escolas Lourdinias e Damas, pelos ensinamentos.

Aos amigos de sempre, pela presença constante.

Aos amigos da faculdade Alyere, André, Bruno, Clara, do Céu, Janaína, Luciana, Márcio, Marcos, Nicácia, Nilzi, Priscila, Rafaelle, Raissa e Thaís, pelo companheirismo.

A Júnior e Ralline, amigos de quem sinto imensa saudade.

Aos alunos da Prática de Ensino I do período 2007.2, por me permitirem realizar esta pesquisa.

À minha admirável orientadora Maria Augusta Reinaldo, pelo incentivo constante, pelas oportunidades, pela confiança, pela dedicação e pela preciosa orientação.

À professora Karine Amorim, pela aquiescência.

À professora Sandra Sueli, pelas palavras de incentivo e pelo carinho de sempre.

Aos professores Aluísio, Auxiliadora, Hélder, Josilene, José Mário e Santana, pelas contribuições ao longo da minha graduação.

À coordenadora de Letras, Ângela Suzanne, pela dedicação quase materna.

A Marciano e Waldemar, pelas ajudas sempre prestadas.

Aos demais professores e funcionários da Unidade Acadêmica de Letras, pela atenção.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa, pela oportunidade de iniciar-me na pesquisa.

SUMÁRIO

RESUMO	10
INTRODUÇÃO	11
I - METODOLOGIA	14
1.1. Tipo de pesquisa	14
1.2. A constituição do <i>corpus</i>	15
1.3. A descrição dos dados	16
1.3.1. Componente curricular Prática de Ensino de Língua Portuguesa I	16
1.3.2. Atividades formativas de análise e de preparação de materiais didáticos	16
1.3.3. Extratos do relato de experiência didática	17
1.3.4. Descrição dos sujeitos	18
1.4. Procedimentos de análise	20
II - FORMAÇÃO DOCENTE, ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E A INOVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	21
2.1. O caráter inter/transdisciplinar da Lingüística Aplicada	21
2.1.1. Os modelos de formação docente e as diversas relações com o saber	22
2.1.1.1. O percurso do saber ao saber fazer na formação docente	24
2.2. Os estudos lingüísticos e a revisão nos objetos de ensino	25
2.2.1. Análise lingüística: um novo foco no objeto de ensino	27
2.2.1.1. As orientações dos PCN, do PNLD e do SAEB	30
III - INTEGRANDO OS SABERES SOBRE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA PRÁTICA DE ENSINO	35
3.1. A proposta da instância formadora para a transformação do objeto de estudo em objeto de ensino	35
3.1.1. As prescrições do plano de curso	35
3.2. Os saberes subjacentes às atividades prescritas e demonstrados no desempenho dos alunos-professores	37

<i>A. Na análise de atividades de livro didático</i>	37
<i>B. Na análise de instrumentos de avaliação nacional</i>	39
<i>C. Na elaboração de atividades para a sala de aula</i>	40
<i>D. Na reflexão escrita sobre a prática docente</i>	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	54
ANEXO I – Plano de curso	55
ANEXO II – Cronograma de atividades	56
ANEXO III – Fichas de identificação dos alunos-professores	57

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – Proposta para composição do relato de experiência.....	18
QUADRO II – Perfil dos alunos-professores.....	19
QUADRO III – Proposta para conhecimentos lingüísticos do guia do livro didático.....	32
QUADRO IV – Matriz de Referência de Língua Portuguesa.....	33
QUADRO V – Plano de curso da Prática de Ensino de Língua Portuguesa I	36

“Uma competência é um *saber-mobilizar*. Não se trata de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes - a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não basta, portanto, enriquecer a gama de recursos do professor para que as competências se vejam automaticamente aumentadas, pois seu desenvolvimento passa pela integração e pela aplicação sinérgica desses recursos nas situações, e isso deve ser aprendido.”

(Phillippe Perrenoud, 1998)

RESUMO

Os estudos sobre formação docente mostram a necessidade de haver maior aproximação entre as práticas de ensino de Língua Materna orientadas pelas contribuições dos estudos lingüísticos recentes (ELR) e as práticas de ensino centradas na tradição gramatical. Nesse sentido, o estudo propõe as seguintes questões: a) de que modo estão expressos os saberes sobre ensino de conhecimentos lingüísticos no componente Prática de Ensino de Língua Português I no curso de Letras da UFCG? b) que saberes são demonstrados pelos alunos-professores na análise e na preparação de atividades didáticas de conhecimentos lingüísticos destinadas a alunos da educação básica, bem como na reflexão sobre as ações de ensino-aprendizagem? Com base nessas questões de pesquisa, o estudo objetiva: a) descrever e analisar o(s) modo(s) de construção de atividades formativas envolvendo conhecimentos lingüísticos (análise lingüística), propostas pelo componente curricular em questão; b) identificar e analisar o(s) saber (es) demonstrado(s) pelos alunos-professores, por ocasião das atividades de análise e de preparação de materiais didáticos destinados a alunos da educação básica; e c) apresentar e analisar a reflexão final dos alunos-professores acerca do percurso do *saber de referência* ao *saber fazer* docente. O *corpus* da pesquisa, que se insere no paradigma da pesquisa qualitativa de natureza descritivo-interpretativa, consta de documentos relativos ao componente Prática de Ensino de Língua Portuguesa I, de atividades formativas de análise e de elaboração de materiais didáticos, bem como de extratos dos relatos de experiência didática, realizados por alunos-professores matriculados no componente curricular em questão de um curso de Letras da UFCG¹. Os resultados mostram a familiaridade dos alunos-professores com os conteúdos disciplinares dos ELR e a ausência de prática de elaboração de atividades didáticas, e de reflexão sobre ações de ensino e aprendizagem. Essas dificuldades apontam para necessidade de maior equilíbrio entre os eixos especialista e formação docente, com a inserção ao longo do curso pesquisado, de atividades sobre ensino do objeto de língua.

Palavras-chave: curso de formação, saber docente, ensino de Língua Portuguesa.

¹ Universidade Federal de Campina Grande (Campus I).

INTRODUÇÃO

O presente estudo é decorrente do projeto de pesquisa denominado *A prática de professores em formação inicial de língua materna com atividades de análise lingüística* (cf. REINALDO e BRAGA, 2008).

A escolha da instituição de ensino superior e do curso se justifica pela pesquisadora ser aluna da graduação e, há alguns anos, desenvolver projetos ligados à área de ensino.

Nessa monografia, nosso interesse se amplia a partir dos dados da pesquisa, uma vez que a análise engloba, além dos documentos norteadores do componente curricular, as atividades de formação prescritas aos alunos-professores e as atividades de análise lingüística por eles elaboradas (objetos do estudo anterior), a reflexão por eles construída acerca do percurso formativo do saber ao saber fazer.

A motivação inicial para este trabalho foi o estudo desenvolvido por Reinaldo e Braga (2007)², em torno do ensino de Análise Lingüística no Ensino Médio de Campina Grande. Os principais resultados mostraram que:

- (1) a influência da abordagem dos estudos lingüísticos recentes ainda é muito tênue, já que, em sua maioria, os professores tendem a adotar apenas o enfoque estrutural e da gramática normativa;
- (2) as poucas adesões ao enfoque atual provêm de professores com formação mais recente, embora isso, por razões diversas (ausência de planejamento, de estímulo financeiro, entre outra), não signifique mudança na prática da sala de aula;
- (3) grande parte dos professores não apresenta autonomia, em termos de formulação de atividades de análise lingüística, revelando-se dependentes das propostas apresentadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Essas constatações, ao ratificarem a tese de que a inovação no ensino depende, entre outros fatores contextuais, da crença e da formação de professores, assinalam a necessidade de maior aproximação dos cursos de formação das práticas escolares desenvolvidas na educação básica, tendo em vista a autonomia dos futuros professores em relação à prática de formulação de atividades didáticas. Tornou-se relevante, portanto, um

²Trata-se do relatório final da pesquisa *O discurso da mudança do ensino de língua: a voz de um manual de vestibular e a voz de professores de ensino médio*, vinculado ao projeto de pesquisa integrado “O vestibular da UFCG: avaliação, influências e discursos” (2004-2007).

novo foco de investigação: o processo de formação inicial como momento privilegiado para a construção da competência do futuro professor, no que diz respeito à elaboração de atividades de ensino - aprendizagem de conhecimentos lingüísticos, pois preparar e capacitar o aluno-professor para o exercício da observação e da análise crítica do trabalho educativo reveste-se de duas responsabilidades: 1. torná-lo apto a *saber fazer* de forma autônoma e crítica diante das práticas observadas; e 2. capacitá-lo para o exercício de atividades de linguagem do discurso didático (LOPES, 2007).

Nesse sentido, o presente estudo propõe as seguintes questões de pesquisa:

- a) de que modo estão expressos os saberes sobre ensino de conhecimentos lingüísticos no componente Prática de Ensino no curso de Letras da UFCG?
- b) que saberes são demonstrados pelos alunos-professores na análise e na preparação de atividades didáticas de conhecimentos lingüísticos destinadas a alunos da educação básica, bem como na reflexão sobre as ações de ensino-aprendizagem?

Orientado por estas questões, interessa alcançar os seguintes objetivos:

No plano geral:

Analisar a influência da instância formadora nas práticas dos alunos-professores, no que diz respeito à construção de atividades de conhecimentos lingüísticos.

No plano específico:

- a) descrever e analisar o(s) modo(s) de construção de atividades formativas envolvendo conhecimentos lingüísticos (análise lingüística), propostas pelo componente curricular em questão;
- b) identificar e analisar o(s) saber (es) demonstrado(s) pelos alunos-professores, por ocasião das atividades de análise e de preparação de materiais didáticos destinados a alunos da educação básica;
- c) apresentar e analisar a reflexão final dos alunos-professores acerca do percurso do *saber ao saber fazer*.

Para o alcance destes objetivos, a presente monografia está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, estão explicitados os referenciais teórico-metodológicos adotados, bem como a descrição dos dados documentais com que trabalhamos. No segundo

capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos norteadores a respeito da formação docente, estudos lingüísticos e a inovação no ensino de língua portuguesa. No terceiro capítulo, discutimos acerca dos saberes subjacentes às atividades formativas e os saberes demonstrados pelos alunos-professores sobre análise lingüística na prática de ensino. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA

Neste capítulo, estão expostos os referenciais teórico-metodológicos utilizados para a realização do trabalho: o tipo de pesquisa, a constituição do *corpus*, a descrição dos dados e os procedimentos de análise. Para descrever os dados subdividimos o tópico em três partes, a saber: 1. o componente curricular Prática de Ensino de Língua Portuguesa I; 2. relato de experiência didática; e 3. descrição dos sujeitos.

1.4. Tipo de pesquisa

A pesquisa é um processo reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite a descoberta de novos fatos, soluções ou leis (RAMPAZZO, 2002). Trata-se de uma atividade que se volta para a *solução de problemas* por meio dos *processos do método científico*, e que tem objetivos e resultados distintos, conforme a qualificação do investigador.

A presente pesquisa, que se insere na esfera da Linguística Aplicada, com foco no processo de formação docente, é de natureza qualitativa, modelo que consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo (DENZIN e LINCOLN, 2006). Nesse tipo de investigação o pesquisador pretende compreender e descrever uma dada situação, revelando seus múltiplos significados (ANDRÉ, 2002), “o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica, ou seja, interpretativa” (GONSALVES, 2001).

Conforme Denzin e Lincoln (op. cit., p. 34),

“toda pesquisa é interpretativa; é guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado. Algumas crenças podem ser incontestadas, invisíveis, apenas supostas, ao passo que outras são extremamente problemáticas e controversas. *Cada paradigma interpretativo exige esforços específicos do pesquisador, incluindo as questões que ele propõe e as interpretações que traz para elas.*” (grifo nosso)

Dessa forma, inserindo-se no paradigma da pesquisa qualitativa, o estudo aqui proposto é de natureza descritivo-interpretativa. Com esse procedimento analítico, buscamos descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação com outros,

sua natureza e suas características, tendo em vista sua interpretação, uma vez que à medida que temos a visão do objeto de estudo sob diferentes contextos, há uma construção de conceitos cada vez mais diversificada (MOITA LOPES, 1994).

1.5. A constituição do *corpus*

A coleta de dados foi realizada no semestre 2007.2 (entre os meses de dezembro de 2007 e abril de 2008), nas aulas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa I, componente curricular no penúltimo período do curso de Letras da UFCG. Neste período, a pesquisadora procedeu à observação de eventos de análise de atividades de conhecimentos lingüísticos presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa e eventos de elaboração, pelos alunos-professores, de atividades didáticas desse eixo de ensino, destinadas à sala de aula do ensino fundamental.

Desse modo, foram utilizados procedimentos distintos de coleta de dados, a qual foi constituída por: observações e anotações da pesquisadora nas aulas de Prática de Ensino I, respostas às atividades prescritas aos alunos-professores, atividades elaboradas pelos alunos-professores, de áudio-gravações dos depoimentos dos alunos quanto à experiência da prática docente e, por fim, do relato final de experiência didática, de modo a se configurarem em dados orais e escritos.

O *corpus* de análise está constituído de quatro conjuntos de dados escritos:

- (1) textos pré-figurativos, que constituem o trabalho prescrito, no âmbito institucional, para o componente curricular em referência: ementa e plano de curso do componente curricular em referência (ANEXO I);
- (2) atividades prescritas pela professora formadora;
- (3) atividades respondidas pelos alunos-professores: análise de atividades propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa e elaboração de atividades destinadas a alunos do 8º e 9º anos, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral;
- (4) relatos da experiência didática produzidos pelos alunos-professores.

1.6. A descrição dos dados

1.6.1. Componente curricular *Prática de Ensino de Língua Portuguesa I*

De acordo com Santos e Lonardoní (2001), a Prática de Ensino mostra-se como um campo de atividades que possibilita a articulação crítica do conhecimento e do domínio dos conteúdos com a melhor forma de ensiná-los, harmonizando o compasso binário teoria e prática.

Após alguns anos de estudo das principais teorias e fundamentos lingüísticos pertinentes à área de Língua Portuguesa, no penúltimo semestre do curso de Letras os alunos cursam o componente curricular Prática de Ensino de Língua Portuguesa I. Na maioria das vezes, é nessa disciplina que os alunos têm o primeiro contato, como futuros professores, com estabelecimentos escolares e com alunos do ensino fundamental.

Na instituição acadêmica em estudo, a disciplina de Prática de Ensino divide-se em três etapas: a primeira, (re) conhecimento das teorias lingüísticas subjacentes aos textos pré-figurativos (documentos parametrizadores nacionais do ensino de Língua Portuguesa), e às propostas dos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao ensino fundamental; a segunda, planejamento, atuação e avaliação em sala de aula; e a terceira, composição de um relato de experiência didática (ANEXO II).

O campo de observação das atividades desenvolvidas no componente curricular em estudo é oferecido no turno da manhã (três encontros semanais³) com atividades realizadas nos espaços da universidade (discussões teórico-metodológicas e planejamento) e da escola pública selecionada (observação, atuação em sala de aula e avaliação das ações de ensino-aprendizagem).

1.6.2. Atividades formativas de análise e de preparação de materiais didáticos

Foram três as atividades prescritas aos alunos-professores pelo professor-formador no componente curricular em estudo: a primeira atividade teve como base a análise do Livro didático de Português; a segunda atividade fez alusão aos descritores propostos na Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil para o ensino de Língua Portuguesa; e a terceira solicitou aos alunos-professores a formulação de uma atividade que contemplasse os tópicos e descritos da Matriz de Referência em questão.

³ Os encontros totalizam 10 horas/aula semanais.

1.6.3. Extratos do relato de experiência didática

O relato de experiência didática, gênero que constitui um dos objetos de análise deste estudo, é a última atividade do componente curricular Prática de Ensino, a qual tem por objetivo descrever e analisar atividades pedagógicas ministradas e observadas durante um período, em uma dada instituição de ensino. Segundo Lopes (2007), além de configurar-se como uma prática discursiva importante no processo de letramento do aluno-professor, o relato constitui um gênero textual propício ao exercício da descrição e da análise das ações vivenciadas na escola.

Ainda, de acordo com a autora, por intermédio da ação do relato de experiência, pode-se refletir em duas dimensões: 1. o *saber fazer* docente, englobando as condições que cercam seu *agir* (as habilidades de elaboração, planejamento e execução); e 2. as representações que os alunos-professores possuem das ações docentes em sala de aula.

No plano das ações docentes, o relato de experiência pode ser considerado um gênero catalisador, aquele que assume a função reguladora de natureza lingüística, discursiva e sócio-cognitiva: novos gêneros feitos da mistura ou entrelaçamento de outros já conhecidos. Nas práticas escolares, são considerados gêneros catalisadores o resumo, o relato, o esquema, a anotação entre outros, uma vez que favorecem o desenvolvimento do processo de formação do indivíduo e suas relações com o letramento (SIGNORINI, 2006 - apud REINALDO, 2008).

Nesse sentido, o relato de experiência didática é responsável por favorecer o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, uma vez que favorece ações docentes orientadas pelo planejamento e pela avaliação, o que possibilita o crescimento profissional do professor (REINALDO, op.cit.). Dessa forma, foi proposto o seguinte modelo para composição do relato relativo à experiência didática desenvolvida em 2007.2:

QUADRO I – Proposta para composição do relato de experiência

Unidades	Subunidades
Unidade I Apresentação da Experiência	Subunidade I – Contextualização do tema Subunidade II – Justificativa para a experiência Subunidade IV – Apresentação do(s) objetivo(s)
Unidade II Estabelecimento de pressupostos teóricos	Subunidade I– Apresentação de conceitos, autores e obras
Unidade III Apresentação da metodologia	Subunidade I– Descrição do local, período, sujeitos e/ou <i>corpus</i> Subunidade II – Descrição de etapas e/ou procedimentos e de materiais utilizados Subunidade III – Avaliação do(s) procedimento(s) Subunidade V – Apresentação de sugestão para a reformulação do(s) procedimento(s), se houver.
Unidade IV Apresentação e avaliação dos resultados	Subunidade I – Apresentação e avaliação de resultados
Listagem das referências bibliográficas utilizadas Anexos (texto, atividades, amostra de exercícios respondidos pelos alunos)	

Fonte: REINALDO, 2008.

1.6.4. Descrição dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa estão representados pela professora formadora⁴ e por oito alunos-professores.

A professora formadora atuava na graduação de Letras e no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, com formação acadêmica (graduação e pós-graduação) e com larga história de atuação junto a escolas de ensino fundamental e médio.

Para construção do perfil dos oito alunos-professores, foi distribuída com eles uma ficha de identificação via email (ANEXO III), como se pode ver no quadro abaixo:

⁴ A professora formadora aqui referida é a que ministrou, no semestre 2007.2, a Prática de Ensino de Língua Portuguesa I, no turno da manhã.

QUADRO II – Perfil dos alunos-professores

GRUPOS	GRUPO I		GRUPO II			GRUPO III		
SUJEITOS	AP ⁵ 1	AP2	AP3	AP4	AP5	AP6	AP7	AP8
FAIXA ETÁRIA	Entre 24 e 29	Entre 18 e 23	Entre 18 e 23	Entre 18 e 23	Entre 18 e 23	Entre 24 e 29	Entre 24 e 29	-
HISTÓRICO ESCOLAR	Escola particular	Escola particular	Escola pública	Escola pública	Escola particular	Escola pública	Escola particular	-
DURAÇÃO DO CURSO	2004/2008	2004/2008	2004/2008	2003/2008	2002/2008	2002/-	2002/2008	-
TURNO	Manhã	Manhã	Manhã	Manhã	Manhã	Manhã	Manhã	-
HABILITAÇÃO	Lingüística	Lingüística	Lingüística e Literatura	Literatura e Francês	Lingüística e Francês	Lingüística	Lingüística	-
EXPERIÊNCIA COM ENSINO	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	-
BOLSISTA	PIBIC/CNPq [3 anos]	PET [3 anos]	PIBIC/CNPq [3 anos]	PIBIC/CNPq [3 anos]	Não	Prolicen [8 meses]	Não	-

Como se pode ver no gráfico, a turma da Prática de Ensino I pesquisada, composta por oito alunos, foi dividida em três grupos (conforme maior afinidade entre os membros), para realização das atividades (apresentação dos textos lidos, regência das aulas e execução do relato de experiência).

O grupo I (AP1 e AP2) constou de dois alunos, com faixa etária distinta, oriundos de escola particular. Ambos, do turno da manhã, iniciaram e terminaram o curso no mesmo período e se habilitaram em Língua Vernácula. Apesar de AP1 não ter experiência com ensino, ele foi aluno-bolsista de Iniciação Científica por três anos, o que lhe confere trabalhos publicados e um bom nível de pesquisa. Já AP2 tem experiência com ensino por ter sido bolsista do PET⁶.

Do grupo II (AP3, AP4 e AP5) fizeram parte três alunos de mesma faixa etária, dois deles oriundos de escola pública e um de escola particular. Alunos do turno da manhã, iniciaram seus cursos em períodos distintos. Apesar de todos já serem egressos da universidade, AP4 ainda não terminou a habilitação em Língua Francesa. Apenas AP3 tem experiência com ensino. Tanto AP3 quanto AP4 foram bolsistas de Iniciação Científica por três anos.

O grupo III (AP6, AP7 e AP8) constou de três membros, porém AP8 não respondeu ao questionário. Assim, AP6 e AP7, alunos de mesma faixa etária e oriundos de escola

⁵ Aluno-professor

⁶ O PET (Programa de Educação Tutorial) é um programa do governo federal brasileiro de estímulo à pesquisa e extensão universitárias, no nível de graduação, que é subordinado à Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC).

pública e particular, respectivamente, ingressaram no turno da manhã e ainda não terminaram o curso, em que farão habilitação em Língua Portuguesa. Nenhum dos alunos tem experiência com ensino, porém AP6 é aluno do Prolicen⁷ há oito meses.

1.4. Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise dos dados obedeceram aos princípios da pesquisa de cunho qualitativo, de natureza descritivo-interpretativa. Nesta perspectiva, a determinação das categorias de análise apóia-se, conforme descrito em 2.2.1.1., nas contribuições dos estudos educacionais sobre formação docente e dos estudos lingüísticos sobre língua e linguagem construídos particularmente pela sociolingüística e pela lingüística do texto/discurso e sua relação com a revisão do objeto de ensino-língua, em particular sobre o eixo análise lingüística.

⁷ O Programa Bolsa de Pesquisa na Licenciatura (Prolicen) financia projetos ligados à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura ou da educação básica.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOCENTE, ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E A INOVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1. O caráter inter/transdisciplinar da Lingüística Aplicada

A lingüística aplicada (doravante LA), que antes enfocava apenas os estudos de línguas, hoje abrange todos os setores a pesquisa lingüística, e adota teorias e práticas de toda área que possam trazer benefícios através de estudo sobre a natureza da linguagem. Assim, faz-se essencial uma teorização em que a teoria e a prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento.

A necessidade de se fazer uma nova LA provém de uma área de estudo que considera a vida sociocultural, histórica e política das pessoas, na tentativa de compreender os tempos atuais e pensar alternativas para a vida social, ou vê-la compreendida por outras histórias (MOITA LOPES, 2006).

Para isso, recorreremos a dois dos principais aspectos defendidos por Moita Lopes (op.cit., p.31), para constituição da lingüística aplicada contemporânea⁸: 1. a reestruturação interdisciplinar, de forma a dialogar com outros campos do conhecimento, com vistas a poder explicar questões relacionadas à linguagem no mundo contemporâneo; e 2. a relação entre teoria e prática, uma vez que não se deve construir teorias sem considerar as vozes dos sujeitos estudados.

Dessa forma, consideraremos que nesse novo modo de pensar a LA, torna-se indispensável o diálogo com os outros campos do conhecimento, uma vez que, segundo Rojo (2006), esse movimento transdisciplinar⁹ é fundamental para a emergência de muitos enfoques atuais da LA, os quais buscam em outras disciplinas seus fundamentos e métodos.

Ainda, a teoria não é mais uma precondição para qualquer tipo de prática, pois há um consenso emergente de que meditações teóricas que não contemplem sua aplicabilidade não têm validade na prática.

Levando em consideração a pergunta de pesquisa e os objetivos expostos anteriormente, o âmbito desta pesquisa está fundamentado na interface dos estudos

⁸ O autor aponta quatro aspectos.

⁹ O termo *transdisciplinar* é uma versão mais atual do termo *interdisciplinar*.

educacionais acerca dos modelos de formação de professores e dos saberes envolvidos na formação docente, com os estudos lingüísticos acerca do componente gramatical do ensino de Língua Portuguesa.

2.1.1. Os modelos de formação docente e as diversas relações com o saber

No artigo *A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente*, escrito por Pereira (2002), estão esboçados diferentes modelos que lutam por posições hegemônicas no campo da formação de professores: de um lado, aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica; e de outro, aqueles baseados no modelo da racionalidade prática e no modelo da racionalidade crítica.

Os modelos mais difundidos da formação de professores são os relacionados ao modelo da *racionalidade técnica*, que segundo Schön (1983): a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica. Dentro desse macro -modelo há pelo menos três modelos conhecidos, a saber: *treinamento de habilidades comportamentais*, que tem por objetivo treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; *de transmissão*, no qual o conteúdo específico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades de prática de ensino; e *acadêmico tradicional*, que assume o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico como suficiente para o ensino, e a aprendizagem dos aspectos práticos do ensino como adquirida em serviço.

Uma alternativa mais descritiva e interpretativa do que explanatória e preditiva de formação de professores é a *visão prática*, que “emprega uma metodologia a qual capacita descrever como os indivíduos interpretam suas ações e as situações nas quais eles atuam” (CARR & KEMMIS – apud PEREIRA 2002, p. 24). Existem no mínimo três modelos de formação de professores dentro do modelo da racionalidade prática: *o humanístico*, em que os professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo; *de “ensino como ofício”*, no qual o conhecimento acerca do ensino é adquirido por tentativa e erro, por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata; e *orientado pela pesquisa*, que objetiva ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Pereira (2002) dá mais ênfase aos modelos da racionalidade crítica, esboçando as formas como a educação pode ser apresentada: como *historicamente localizada*, que acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir; como *atividade social*, que envolve conseqüências sociais, e não apenas uma questão de desenvolvimento individual; como *intrinsecamente política* que objetiva afetar as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo; e, finalmente, como *problemática*, que enfoca “seu propósito, a situação social que ele modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma” (CARR & KEMMIS, 1986 – apud PEREIRA 2002, p. 28).

Assim como nos dois modelos anteriormente esboçados, existem também pelo menos três modelos baseados na racionalidade crítica: *o sócio-reconstrucionista*, que concebe o ensino e a aprendizagem como condutores para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade; *o emancipatório ou transgressivo*, que concebe a educação como expressão de um ativismo político e tem a sala de aula como um local de possibilidade, consentindo ao professor construir modos coletivos para ir além dos limites; *o ecológico crítico*, em que a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade, e bem como para facilitar o processo de transformação social.

Outra contribuição relevante dos estudos sobre formação docente, para a presente pesquisa, se encontra em Andrade (2004), que aponta a necessidade de se (re)orientar a reflexão sobre a natureza dos saberes docentes, realizada pelos pesquisadores-formadores. Portanto, na academia propõe-se constantemente que a atividade de reflexão do educador deveria (e)levá-lo à posição de um professor-pesquisador, o que tenderia a diminuir o fosso entre a pesquisa e o ensino e entre os conteúdos de formação e as práticas docentes. Assim, o caso da formação mais bem sucedida levaria ao extremo de professores se tornarem universitários, o que implica seus saberes o conduzirem a um espaço diferente do espaço escolar.

Para esta autora, a experiência singular de cada docente estabelecerá, tanto na esfera universitária quanto na esfera da escola básica, relações diferentes com o saber e percursos de busca de conhecimento igualmente distintos.

2.1.1.1. O percurso do saber ao saber fazer na formação docente

Chartier (2007 [1998]) afirma que a produção científica sobre formação docente está representada por duas tendências, que expressam a forma de incorporação das teorias:

1. as que devem servir diretamente ao professor, em que se enquadram os estudos que se dão por objetivo a própria recepção, por parte dos educadores, dos conhecimentos teóricos;
2. as que ambicionam dar conta dos “saberes da ação” dos professores, em que se considera o professor como “prático reflexivo”, com o intuito de que ele seja um “professor-pesquisador”. Neste caso, o professor passa a ter voz em algum espaço da interlocução.

O que difere as duas tendências é a busca por incorporar as razões dos docentes, seus pontos de vista, na avaliação do produto da formação, não assumindo uma posição exterior e neutra ao objeto estudado.

Tardif et al (2002) complexificam o segundo modelo e defendem que, com a modernização das sociedades ocidentais, o modelo de cultura que incorpora a produção de saberes e a formação baseada nos mesmos saberes vai cedendo lugar a uma divisão entre universos da produção, formação e transmissão de saberes. Os saberes técnicos e o saber fazer passam a ser sistematizados em corpos de conhecimentos abstratos, separados dos grupos sociais e monopolizados por grupos de especialistas e de profissionais, responsáveis então pela produção e formação dos saberes, respectivamente; enquanto que, aos professores, atribui-se a tarefa de transmissão e aplicação dos saberes previamente formatados pela Pedagogia.

Assim, os saberes perdem a sua dimensão formadora intrínseca, passando a ser cada vez mais subordinados ao processo de ensino, ou seja, os professores além de dominarem um conhecimento (uma disciplina, por exemplo), devem dar conta do saber ensinar.

Nesta perspectiva, Tardif (1991 apud ANDRADE, 2004) discrimina quatro saberes presentes na prática do professor: de formação, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Os três primeiros saberes, contemplados nos estudos que se enquadram na primeira perspectiva de formação docente, são aqueles produzidos fora do contexto escolar, chegando ao professor apenas como oferta. Já os saberes da experiência estão ligados aos saberes da ação docente.

Tardif salienta que se deve ter cuidado com a supervalorização da experiência, para não percebê-la como fonte exclusiva de saberes: a autoria de um saber próprio ao professor é determinada também pelo que é produzido à sua volta; não há um saber que nasce espontaneamente do sujeito, uma vez que ele não é fonte exclusiva de seu próprio saber. Assim, o saber docente pode ser concebido como constituído de um movimento de retomada de saberes com origens diversas, produzidos tanto na escola, quanto em outras instâncias formadoras, a partir das quais se constrói a identidade profissional do professor.

Essa visão sobre a constituição dos saberes docentes pode ser associada à posição de Carvalho e Perez (2002), para quem esses saberes dizem respeito a uma sólida formação teórica e ao estabelecimento das relações entre teoria e prática, as quais proporcionam as condições para o saber fazer dos professores. Para isso, estes autores apontam três saberes necessários para proporcionar aos educadores uma consistente formação teórica:

a. *os conceituais e metodológicos da área de atuação* – se faz necessário que o professor tenha o domínio do conteúdo específico de sua área;

b. *os integradores, que são os relativos ao ensino dessa área* – estão relacionados ao ensino dos conteúdos escolares e são provenientes das pesquisas realizadas na área de ensino do conteúdo específico;

c. *os pedagógicos* – podem estar relacionados ao ensino dos conteúdos escolares, sendo provenientes de pesquisas dos campos da Didática Geral e da Psicologia da Aprendizagem, e são intimamente relacionados com os acontecimentos dentro da sala de aula influenciando, diretamente o ensino e a aprendizagem de todos os conteúdos.

Desse modo, são os saberes integradores que devem ser enfatizados durante a formação inicial do professor, o qual é levado a transformar o saber disciplinar objeto de estudo em saber experiencial relacionado com o ensino desse objeto, no caso desta pesquisa, do objeto conhecimentos lingüísticos. Correlacionando mais especificamente com a posição de Tardif, esses saberes integradores envolvem a aquisição do conhecimento experiencial nos planos da análise e elaboração de materiais didáticos, bem como da atuação na sala de aula.

2.2. Os estudos lingüísticos e a revisão nos objetos de ensino

Nos últimos anos, as transformações dos estudos lingüísticos, em âmbito nacional e internacional, bem como dos estudos ligados ao processo de ensino e de aprendizagem da

Língua Portuguesa como língua materna, provocaram a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino nas salas de aula.

Dois momentos são destacados como relevantes para as transformações nos estudos da língua e da linguagem e suas implicações para a construção de um paradigma de ensino de língua.

Num primeiro momento, o debate centrou-se em torno dos conteúdos de ensino, tratando-se de integrar às práticas de ensino e da aprendizagem na escola novos conteúdos além dos tradicionalmente priorizados em sala de aula. Isso indicava a importância da compreensão das dificuldades dos alunos, levando em conta fatores sociais, faixa etária, gênero sexual, entre outros.

O que era defendido nessa época era uma descoberta dos estudos científicos de natureza sociolinguística, em que o debate era promovido sobre o fato de que as línguas modificam de acordo com o espaço e o tempo, diante do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Não houve, portanto, neste período, uma alteração significativa em termos de objeto de ensino, uma vez que muitas vezes a defesa do respeito ao modo de usar a língua por parte de diferentes sujeitos e em situações distintas significava *ênfase* o ensino de variedades linguísticas não padrão.

Não houve, portanto, no momento inicial, um debate que avaliasse as questões de extrema importância, as quais adequariam o ensino: faltou assim certa convicção quanto à importância das questões relativas à variação e à mudança linguísticas, com o efeito, inclusive, da abordagem estruturalista nos estudos linguísticos, que ainda vigorava, valorizando ao máximo o estudo da forma, até porque os estudos linguísticos não apresentavam sustentação teórica e metodológica que desse aos professores condições para a construção dos caminhos que apenas se anteviam.

Assim sendo, esse período foi marcado, junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender o uso da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num determinado contexto. Foi assim que ganharam força os estudos sobre a construção da configuração textual, produzindo, portanto, uma mudança sensível de paradigma: o texto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, em que estão engajados produtor e receptor. (OCEM, 2006, p. 21)

Num segundo momento, no tocante às atividades de produção e recepção de textos, há uma abordagem interacionista, em que a defesa de que todo e qualquer texto se constrói

na interação, pois assumem alguns princípios comuns no que se refere ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. Ao estudar o processo de desenvolvimento e o próprio funcionamento da língua e da linguagem, tais estudos, de inspiração vigotskiano, consideram as relações entre os processos cognitivos, ou *intrapsicológicos*, e os processos sociais, ou *interpsicológicos*.

Diante disso, concebe-se hoje que, as atividades humanas são sempre mediadas simbolicamente. É pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito e, assim, tem condições de refletir sobre si mesmo. É por intermédio das atividades de compreensão e produção de textos que o sujeito desenvolve uma relação com a leitura, viabilizando uma nova significação para seus processos subjetivos.

2.2.1. Análise lingüística: um novo foco no objeto de ensino

Por volta de 1960, a gramática, como sinônimo de normatização lingüística era a única possibilidade, vista pelo professor, de ensino de Língua Portuguesa. Nesta época, a lingüística ainda era uma ciência nova no Brasil, diferentemente de hoje, quando já sabemos qual a sua real função no ensino de língua. Por essa razão, a tradição fez do ensino de gramática um dos mais fortes pilares das aulas de português, chegando a ser uma preocupação quase única dessas aulas. Nos últimos anos, no entanto, vem se firmando um movimento de revisão crítica desse modelo de ensino, na tentativa de substituí-lo por uma proposta de prática de análise lingüística.

Cunhado por Geraldi, em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, para entrar em contradição com o ensino tradicional de gramática, e firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica, o termo *análise lingüística* surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema lingüístico e sobre os usos da língua.

Este autor ampliou a reflexão sobre a nova nomenclatura no livro *Portos de Passagem* (1993), com o objetivo de propor alternativas de ensino da língua materna. Aqui a expressão análise lingüística é apresentada como

Um conjunto de atividades lingüísticas que tomam uma das características da linguagem como seu objetivo: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre a nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (p.189)

Trata-se de atividades de natureza *epilingüística*, que refletem sobre o uso dos recursos lingüísticos, e de natureza *metalingüística*, que refletem sobre a língua, produzindo a metalinguagem, forma mais abrangente de falar sobre a idéia de língua. Para que as atividades *metalingüísticas* sejam significativas no processo de reflexão, faz-se necessário que as *epilingüísticas* as antecedam.

Posteriormente, no artigo “Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola”, Nóbrega (2000) afirma que a maioria dos professores não acredita na eficiência do ensino que reproduz, o que poderia responder ao porquê de tantos alunos, ao final da passagem pelo ensino fundamental, não saberem gramática. Fundamentada em Perini (1997), a autora considera que seriam três as causas desse fracasso escolar: a má colocação dos objetivos; a falta de lógica ao tratamento dado às definições apresentadas nas gramáticas escolares; e a inadequação da metodologia empregada, já que o que se ensina, sob força da prescrição, não encontra comprovação na língua em uso, seja oral ou escrita (p.74).

Esta autora apresenta algumas alternativas, desenvolvidas por ela junto a outros educadores, para o trabalho de análise lingüística em sala de aula do ensino fundamental:

- a) considerar a ortografia como porta de entrada para os estudos gramaticais;
- b) explorar textos que se constroem através do encadeamento sintático;
- c) explorar a rede argumental do verbo a partir da inferência;
- d) tratar aspectos morfossintáticos da língua a partir de categorias semânticas e pragmáticas;
- e) cotejar textos de modo a analisar o funcionamento discursivo das escolhas realizadas;
- f) introduzir questões que explorem os efeitos de sentido obtidos com as escolhas realizadas nas atividades de compreensão e interpretação dos textos;
- g) descrever as variedades menos prestigiadas da língua.

Outra contribuição importante para a mudança no foco de reflexão sobre a língua é apresentada por Mendonça (2006), que se baseia em pontos-chave, dos quais dois são levados em consideração: os resultados insatisfatórios de alunos cujas habilidades básicas de leitura e de escrita não foram potencializadas; e a constatação, por meio de pesquisas, de que a gramática normativa, base do ensino de gramática na escola, apresenta inconsistências teóricas. Nesse sentido, a análise lingüística não exclui a gramática das salas de aula, já que não há língua sem gramática, mas engloba, ao lado dos aspectos textuais e discursivos, os aspectos gramaticais, num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros, já que a unidade de ensino da língua é o texto.

Assim, na perspectiva sociointeracionista de língua, a análise lingüística constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos.

Nessa perspectiva, pode-se discutir a relação da análise lingüística com os demais eixos do ensino de língua portuguesa, como uma **ferramenta** para a potencialização das habilidades de leitura e escrita, conforme recomendam os PCNs de Língua Materna do EFII (1998:34):

Ainda que a reflexão seja constitutiva de atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que *permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação* (grifo nosso).

Com base nesse pressuposto, propõem-se três modos de articulação da análise lingüística com os demais eixos de Língua Portuguesa (MENDONÇA, 2006):

- a) *análise lingüística e leitura*: pode remeter o aluno, diante de recursos e estratégias lingüístico-discursivas, a desenvolverem habilidades importantes para a formação de leitores proficientes, autônomos e críticos.
- b) *análise lingüística e produção de texto*: a análise lingüística auxilia no desenvolvimento das habilidades de escrita de textos e produção oral em vários gêneros, na medida em que supõe um movimento de reflexão sobre virtudes e lacunas percebidas, de natureza diversificada, podendo focar problemas de ordem ortográfica, morfossintática/normativa, textual e discursiva.
- c) *análise lingüística e a análise lingüística*: apesar de o foco da análise lingüística ser a produção de sentido, certos aspectos da língua remetem às dimensões normativa e sistêmica, podendo haver tópicos que precisam ser trabalhados de forma recorrente, independente do gênero; e em outros casos, deve-se chamar a atenção para recursos de coesão e coerência, que fazem menção aos textos de um modo geral. As principais diferenças no objeto de ensino, para o tratamento da norma-padrão no ensino de gramática e na prática de análise lingüística são, respectivamente: sujeito e predicado e concordância verbal, e concordância verbal e referência.

A análise lingüística surge, pois, como alternativa complementar às praticas de leitura e produção de texto, o que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos lingüísticos. Nesse sentido, a análise lingüística constitui uma das ferramentas para o desenvolvimento de habilidades essenciais de leitura e produção de texto, *saber fazer* em que há uma crescente valorização dos conhecimentos sobre os usos lingüísticos, em detrimento de conhecimentos metalingüísticos (saber sobre).

Por fazer parte do nosso cotidiano de uso da língua, a análise lingüística deve ser complementar às práticas de leitura e produção textual, já que possibilita a reflexão consciente acerca dos fenômenos textual-discursivos que perpassam os usos lingüísticos nos momentos de ler/escutar ou de produzir textos orais e escritos.

Para a autora, faz-se necessário maior clareza no tocante ao que se pretende dentro da perspectiva da análise lingüística, a qual assusta os professores, de tão diferente que é de sua prática docente cotidiana. Assim, a mudança prevista pela autora, e recomendada pelas Orientações Curriculares Nacionais, dentro da prática pedagógica, é gradual e repleta de dúvidas, sendo, portanto, o caminho mais provável e seguro. Para isso, é necessário investir-se na formação inicial do professor de língua, levando-o à prática de análise e elaboração de materiais didáticos relativos ao eixo *conhecimentos lingüísticos*.

2.2.1.1. As orientações dos PCN, do PNLD e do SAEB

Incorporando a perspectiva dos estudos acadêmicos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tratam o texto como unidade básica de ensino, possibilitando a discussão e produção de textos que podem dar espaço às diferentes vozes que surgem em sala de aula e que são vistas como legítimas representações das mais variadas realidades sociais. Agindo dessa maneira, essas diretrizes reforçam a idéia de que são permitidas várias leituras e não uma só interpretação. As diversas possibilidades de leitura são construídas na co-interação leitor-texto.

É importante definir o que os PCN tratam como conteúdos e práticas: os conteúdos se dividem em conceitual e procedimental e se referem às práticas de linguagem que, por sua vez, se distinguem entre práticas de escuta de textos orais, de leitura de textos escritos, produções de textos orais e escritos e prática de análise lingüística.

Nesse aspecto, indicam um movimento metodológico que vai da ação à reflexão, ou seja, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que propiciem ao aluno

desenvolver o domínio da expressão oral e escrita de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto selecionado e, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Desse modo, os PCN não apresentam uma lista específica de tópicos gramaticais que devem ser trabalhados em cada ciclo, mas citam alguns aspectos lingüísticos que podem ser explorados conjuntamente ao trabalho com textos, exibindo ainda alguns gêneros que devem ser privilegiados para o terceiro e quarto ciclos que serviram de base para a elaboração do programa de ensino. Enfatizam que, quando da elaboração do seu planejamento, o professor precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos no término do ensino fundamental são vistas como objetivo no projeto educativo da escola, e essas finalidades são as que devem orientar a seleção dos conteúdos.

O modo de ensinar deve proporcionar resultados diferentes dos obtidos pela gramática tradicional, sendo, pois, importante uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante o uso de uma terminologia simples e que, com a mediação do professor, se aproxime do conhecimento gramatical produzido. Portanto, refletir em sala de aula acerca do funcionamento da linguagem é fundamental para o desenvolvimento da capacidade discursiva, é proporcionar ao aluno a capacidade de utilizar a língua de modo variado, podendo assim, produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

Em relação ao PNLD, constituem objeto de análise os critérios presentes na ficha de avaliação de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Série (PNLD 2008) referentes ao eixo *conhecimentos lingüísticos*. Seguindo as diretrizes dos PCN, o PNLD determina que “o trabalho com os conhecimentos lingüísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a análise de fatos da língua e da linguagem” (Guia do Livro Didático, p.15). Dessa forma, seus conteúdos e atividades devem: **a.** subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos gêneros e tipos de texto explorados; **b.** estar relacionados a situações de uso; **c.** considerar e respeitar a diversidade lingüística, situando as variedades urbanas de prestígio nesse contexto; **d.** estimular a reflexão e propiciar a construção e sistematização dos conceitos abordados (p.15). Para dar conta desses objetivos, são apresentados seis critérios, em torno dos quais são elencados aspectos

específicos a serem considerados nas propostas dos livros didáticos para o ensino do eixo *conhecimentos lingüísticos* no terceiro e quarto ciclos, conforme atesta o quadro a seguir:

QUADRO III – Proposta para conhecimentos lingüísticos do guia do livro didático

1.4. Conhecimentos lingüísticos		
1)	Quanto ao trabalho com a gramática e a metalinguagem	S/N
	56. Há descrição do sistema lingüístico?	
	57. Há prescrição de regras a serem seguidas em determinadas instâncias socialmente privilegiadas de uso da língua?	
	58. Há economia de conceitos e definições, isto é, evita-se o excesso de detalhamento das categorias e subcategorias? (a gramática é apresentada segundo sua funcionalidade e relevância como instrumental de estudo da língua?)	
	59. A metalinguagem é apresentada como um recurso que contribui para a compreensão do fato lingüístico estudado (e não como um fim em si mesma)?	
2)	Quanto ao trabalho com variação lingüística:	
	60. A variação lingüística é vista como constitutiva da natureza das línguas humanas?	
	61. As noções de “certo” e “errado” são relativizadas, tomando-se como referência um padrão de linguagem sócio-historicamente constituído?	
	62. As formas lingüísticas estudadas correspondem à realidade do português brasileiro contemporâneo, falado e escrito?	
	63. A coleção vai além das variantes prosódicas (“sotaque”) e lexicais (“aipim”, “mandioca”, “macaxeira”)?	
3)	Quanto à relação fala/escrita:	
	64. Abordam-se as diferenças e semelhanças entre fala e escrita?	
	65. Evita-se a supervalorização da escrita e a desvalorização da linguagem falada (evita-se tratar a linguagem falada como o lugar do erro)?	
4)	Quanto às convenções da escrita:	
	66. Há exploração dos conhecimentos fono-ortográficos?	
	67. Há exploração dos conhecimentos relativos a marcos convencionais de segmentação do texto escrito (pontuação, paragrafação etc.)?	
5)	Quanto ao texto e ao discurso, a coleção explora conhecimentos lingüísticos	
	68. Constitutivos da forma composicional dos gêneros e tipos textuais?	
	69. Caracterizadores do estilo dos gêneros e tipos textuais?	
	70. Responsáveis por efeitos poéticos, estéticos e literários (figuras de linguagem, rimas, jogos de palavras, etc.)?	
	71. Constitutivos de processos de construção de efeitos de sentido (ironia, humor, discurso relatado, ancoragem, modalização)?	
6)	Quanto a vocabulário e léxico, a coleção	
	73. Aborda a palavra como objeto de reflexão, trabalhando noções como onomatopéia, polissemia, campo semântico, diferentes tipos de relações entre palavras (quanto à forma e ao conteúdo)?	
	74. Trabalha os conhecimentos léxico-semânticos considerando as relações contextuais e discursivas?	
	75. No trabalho com os conhecimentos lingüísticos, a coleção mobiliza e/ou explicita corretamente os conceitos?	

Como pode se observar nesta ficha de avaliação do PNLD, o trabalho proposto sobre os conhecimentos lingüísticos envolve várias dimensões de análise, construída pelos estudos sociolingüísticos e pelos estudos do texto/discurso: norma gramatical (uso e metalinguagem), variação dialetal e de registro, relação entre fala e escrita, convenções da escrita, relação entre texto e discurso, vocabulário e léxico). Isso significa que a análise lingüística deve procurar estabelecer a articulação entre a forma (em seus diversos níveis – palavra, frase, texto) e a função, relacionada ao contexto de uso dessa forma lingüística.

Outra iniciativa oficial que tem dado suporte às diretrizes prescritas nos PCN é a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, proposta pelo SAEB. Constituída de seis tópicos e vários descritores, esta matriz enfoca a articulação da análise lingüística com a leitura, recorrendo à contribuições de diversos campos disciplinares. O quadro a seguir, norteador da Prova Brasil¹⁰ de 2007, ilustra a presença dos diversos enfoques sobre a língua:

QUADRO IV – Matriz de Referência de Língua Portuguesa

<u>Tópico I. Procedimentos de Leitura</u>
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 – Identificar o tema de um texto.
D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<u>Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</u>
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<u>Tópico III. Relação entre Textos</u>
D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<u>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</u>
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 – Identificar a tese de um texto.
D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<u>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</u>
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<u>Tópico VI. Variação Lingüística</u>
D13 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

(Matriz de Referência de Língua Portuguesa - SAEB / Prova Brasil - Tópicos e Descritores. <http://www.inep.gov.br>)

¹⁰ A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (cf. www.inep.gov.br).

Neste quadro, também se encontram seis tópicos e respectivos descritores, oriundos de vários campos disciplinares: estudos psicosociolingüísticos, com o enfoque cognitivo em leitura (Tópico I), estudos textuais e enunciativos (Tópicos II, III, IV e V) e estudos sociolingüísticos (Tópico VI). Como se vê, o eixo de ensino de análise lingüística tem seu campo de estudo bem ampliado ao estabelecer estreita relação com o eixo do ensino de leitura, com descritores relativos a diversos níveis de leitura (cognitivo, enunciativo, textual, semântico-argumentativo, expressivo e sociolingüístico).

Portanto, a determinação das categorias de análise foi feita a partir da observação dos dados empíricos, considerando as contribuições dos estudos educacionais sobre formação docente, em particular, sobre os saberes envolvidos nessa formação; e dos estudos lingüísticos sobre língua e linguagem construídos particularmente pela sociolingüística e pela lingüística do texto/discurso e sua relação com a revisão do objeto de ensino-língua, em particular sobre o eixo análise lingüística.

Trata-se das diretrizes nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental (PCN,1998), e implementada pelos programas de avaliação do ensino: Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/Prova Brasil).

CAPÍTULO III

INTEGRANDO OS SABERES SOBRE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA PRÁTICA DE ENSINO

Como visto em 2.1.1.1., os saberes integradores se relacionam ao ensino dos conteúdos escolares e são provenientes das pesquisas realizadas na área de ensino do conteúdo específico. Com efeito, a mobilização desses saberes envolve, de um lado, a instância formadora (professor-formador), e de outro, os aprendizes dessa formação (alunos-professores) na transformação dos saberes disciplinares sobre o objeto em saberes sobre o ensino desse objeto.

Em função desses dois planos de construção dos saberes integradores, geradores das questões da presente pesquisa, a análise/discussão dos dados está organizada em três momentos: no primeiro, são descritos os saberes mobilizados no trabalho prescrito no âmbito do plano de curso do componente Prática de Ensino de Língua Portuguesa I; no segundo, momento são descritos os saberes mobilizados nas atividades prescritas pelo professor-formador e no desempenho dos alunos-professores na análise das atividades de análise lingüística propostas no livro didático, na preparação das atividades de análise lingüística destinada aos alunos do ensino fundamental; e no terceiro, são demonstradas as reflexões sobre a ação docente na Prática de Ensino.

3.1. A proposta da instância formadora para a transformação do objeto de estudo em objeto de ensino

3.1.1. As prescrições do plano de curso

A observação dos itens constitutivos do plano de curso, documento pré-figurativo (MACHADO, 2004) do componente curricular em referência, atesta a preocupação central com o processo de articulação entre teoria e prática, conforme demonstrado nos tópicos relativos a objetivos, conteúdo programático e metodologia, transcritos a seguir.

QUADRO V – Plano de curso da Prática de Ensino de Língua Portuguesa I

OBJETIVOS
*Identificar e analisar os aspectos <u>teóricos e metodológicos</u> dos eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. (grifo nosso)
*Identificar e analisar os aspectos <u>teóricos e metodológicos</u> subjacentes às iniciativas oficiais de avaliação do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (grifo nosso).
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
*O Ensino de Língua Portuguesa nas orientações nacionais (PCNEF);
*Os Critérios de Avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa segundo o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD;
*A Matriz de Referência de Língua Portuguesa (tópicos e descritores) segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/Prova Brasil.
METODOLOGIA
<i>Fase de reconhecimento das orientações teórico-metodológicas oficiais para o ensino de Língua Portuguesa:</i>
*Leitura dos textos selecionados;
*Exposição oral com roteiro de apresentação das tarefas elencadas (reprodução de conceitos, análise/elaboração de materiais didáticos);
*Discussão das implicações dos tópicos em discussão para a atuação em sala de aula;
*Resenha dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientarão o planejamento, a atuação e a avaliação da experiência.
<i>Fase de planejamento:</i>
*Montagem de uma seqüência didática.
<i>Fase de atuação em sala de aula:</i>
*Aplicação da seqüência didática, com a observação contínua das implicações relativas à:
- avaliação da aprendizagem dos alunos;
- reorientação das ações de planejamento e ensino;
- (re) elaboração de materiais didáticos, tendo em vista sua funcionalidade.
<i>Fase de reflexão e avaliação da experiência:</i>
*Redação do Relato de Experiência Didática, segundo o modelo adotado.

(Plano de curso – 2007.2)

Nestes tópicos constitutivos do plano de curso, pressupõe-se a transição dos saberes do campo disciplinar dos estudos lingüísticos para os saberes do campo sobre ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, no item *Objetivos*, salienta-se a preocupação com o reconhecimento, pelos alunos-professores, dos saberes de referência científica que subjazem ao tratamento didático dos eixos orientadores do ensino (leitura, produção de texto e análise lingüística), segundo as iniciativas oficiais nacionais.

O item *Conteúdo Programático* contempla a identificação de conceitos teóricos subjacentes às orientações metodológicas em três documentos oficializadores das novas concepções de ensino de Língua Portuguesa: nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (PCNEF-LP) e nos instrumentos nacionais de avaliação de livros didáticos (PNLD) e da aprendizagem do aluno do ensino fundamental (SAEB/Prova Brasil). A metodologia de estudo desses documentos tem em

vista a identificação e a discussão da orientação teórica a eles subjacente, com o reconhecimento de conceitos presentes no saber disciplinar de origem.

O item *Metodologia*, que prescreve as etapas e as atividades necessárias para o alcance dos objetivos elencados, compreende desde a fase de reconhecimento e análise dos documentos prescritivos no âmbito nacional, passando pela fase de análise dos processos de didatização, evidenciados nas propostas do livro didático e nas propostas de elaboração de atividades didáticas pelos alunos-professores; seguindo-se a fase de planejamento/atuação/ avaliação das ações de ensino-aprendizagem; encerrando-se o processo formativo com a escrita reflexiva da prática de ensino.

Portanto, a partir da leitura do quadro, pode-se observar que o plano de curso atesta uma preocupação da instância formadora com o processo de reconhecimento pelos alunos-professores da transição do discurso utilizado nos saberes de referência científica sobre o objeto *conhecimentos lingüísticos* para o discurso utilizado nos saberes relativos ao ensino de *conhecimentos lingüísticos*, ou seja, com a didatização desses conhecimentos na educação básica.

Uma ressalva feita à proposta da instância formadora diz respeito ao volume de conteúdo/atividades prescritas em apenas um período letivo da graduação.

3.2. Os saberes subjacentes às atividades prescritas e demonstrados no desempenho dos alunos-professores

O levantamento das atividades prescritas no componente curricular em estudo, tendo em vista a didatização dos conceitos lingüísticos, permite constatar, como principal preocupação das atividades formadoras, o reconhecimento de conceitos oriundos do saber disciplinar dos estudos lingüísticos e suas implicações na transformação em objeto de ensino - análise lingüística - na educação básica, nas situações de análise e de elaboração de atividades didáticas, bem como na situação de reflexão sobre a prática, conforme descrição a seguir:

A. Na análise de atividades de livro didático

A primeira atividade proposta no componente de Prática de Ensino I tem como base a análise de LDP (Livro didático de Português). Essa análise engloba diretrizes sobre os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa, que se encontram operacionalizadas nos

critérios classificatórios constitutivos da ficha de avaliação dos livros didáticos de Português, apresentada na seção fundamentação teórica. A questão a seguir sugere ao aluno – professor a escolha de um componente (eixo) organizador do livro didático:

Exemplo 1

Os conteúdos do eixo REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os do eixo USO, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos lingüísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito (variação lingüística – modalidades, variedades, registros -; organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação; modos de organização dos discursos).

(PCNLP -5ª A 8ª SÉRIES, 1998, P.34-36).

Questão:

Escolha um livro didático de Língua Portuguesa (LDP) atual e, com base neste instrumento de avaliação, analise, ilustrando com exemplos, a proposta para **um** dos componentes do ensino de LP, verificando a adequação.

a) aos critérios específicos do eixo;

b) entre os objetivos apresentados no Manual do Professor (MP) e as atividades propostas ao longo do livro do aluno (LA).

(Atividade 01)

A tarefa prescrita ao aluno-professor consiste na identificação e discussão dos conceitos de referência científica que dão sustentação aos critérios de avaliação das propostas do livro didático escolhido para análise.

A observação dos dados relativos às respostas a essa atividade permite constatar a familiaridade dos alunos-professores com o que se considera, nos estudos lingüísticos recentes e nas orientações oficiais atuais, o componente *reflexão sobre a língua* ou *prática de análise lingüística*, como um eixo do ensino, inspirado na descrição dos usos e na metalinguagem. O dado a seguir atesta a afirmação acima:

Exemplo 1a

Partindo para a análise, inicialmente, no tocante aos critérios específicos do eixo REFLEXÃO, podemos afirmar que quanto ao trabalho com os conhecimentos lingüísticos, há bastante descrição do sistema lingüístico, bem como prescrição de regras a serem seguidas em determinadas instâncias socialmente privilegiadas de uso da língua. Não há economia de conceitos, definições e atividades, sobretudo, na seção *Língua: usos e reflexão*, que é bastante extensa, em oposição à seção *A linguagem do texto*, na qual ocorre efetivamente a reflexão, contudo, essa é sempre muito reduzida. (Grifo nosso)

(Grupo I - Resposta à Atividade 01)

Este exemplo evidencia a análise do eixo análise lingüística (conhecimentos lingüísticos, na ficha de avaliação). A observação desta análise ratifica a idéia de que o aluno - professor manifesta bom relacionamento com as fontes do saber disciplinar,

difundido pela instituição universitária. Ao procurar utilizá-lo para a análise da adequação ou não da proposta do livro didático, o aluno-professor enquadra-o como majoritariamente representativo da tradição, em termos da descrição de língua adotada, que se restringe ao sistema lingüístico, com forte presença da prescrição e da metalinguagem.

Nesse sentido, este dado evidencia que o grupo pesquisado distingue atividades de caráter prescritivo e descritivo, chamando a atenção para o excesso de conceitos e definições, aspecto que, segundo os critérios do PNLD, deve ser moderado para a aprendizagem da língua, nesta fase da escolarização, em benefício das atividades de reflexão sobre uso da língua.

B. Na análise de instrumentos de avaliação nacional

A segunda atividade prescrita ao aluno-professor faz menção aos descritores propostos na Matriz de Referência SAEB/Prova Brasil para o ensino de Língua Portuguesa, conforme atesta o comando a seguir:

Exemplo 2

A Matriz de Língua Portuguesa do SAEB/ prova Brasil considera as dimensões *competência e habilidade*, referentes a cada tema ou tópico elencado.

Faça uma breve análise, identificando a influência dos conceitos construídos nos estudos lingüísticos recentes na composição deste instrumento nacional de avaliação.

(Atividade 02)

Com referência às análises desses tópicos e descritores, os dados reiteram o conhecimento do objeto de estudo pelos alunos - professores pesquisados. Pode-se constar a relação de familiaridade com as fontes de referência utilizadas para a construção desse instrumento de avaliação da aprendizagem de língua materna, adotado por esta instância nacional. Tome-se, por exemplo, a análise do Tópico IV¹¹, descritor 15:

Exemplo 2a

No Tópico IV, a noção de texto, reproduzida a seguir, indica a influência das primeiras fases da Lingüística Textual, voltadas para a análise da coesão e da coerência:

As habilidades a serem desenvolvidas pelos descritores que compõem este tópico exigem que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes. (SAEB/PROVA BRASIL, p.1)

Há ainda no Tópico IV contribuições de fases posteriores da Lingüística Textual que dedicaram atenção aos aspectos pragmáticos e interacionais no processamento do texto, como podemos observar na seguinte passagem:

¹¹ O Tópico IV faz referência à coerência e coesão no processamento do texto, remetendo o leitor à compreensão do texto como um conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes.

A compreensão e a atribuição de sentidos relativos a um texto dependem da adequada interpretação de seus componentes. De acordo com o gênero textual, o leitor tem uma apreensão geral do assunto do texto. (SAEB/PROVA BRASIL, p.1)

Pode-se observar neste comentário analítico o reconhecimento pelos alunos-professores do campo disciplinar que inspirou este descritor adotado pelo SAEB, no caso a lingüística textual que, surgida na Europa na década de 60, mas com projeção só dez anos depois, objetivou, de princípio, descrever os fenômenos sintático-semânticos decorrentes entre enunciados ou seqüências de enunciados, sendo alguns deles semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase (análise transfrástica).

C. Na elaboração de atividades para a sala de aula

Os dados de elaboração de atividades didáticas foram produzidos em dois momentos: durante o estudo da Matriz de Referência e durante a atuação em sala de aula.

Assim, em (3) tem-se uma tarefa prescrita ao aluno-professor, que representa a progressão, em relação à atividade 2 (exemplo 2 do item anterior), em direção à *prática*, ao *saber fazer*, com base no saber teórico. Trata-se da transformação de descritores da Matriz de Referência em atividade didática, em que a análise lingüística subsidia a leitura.

Exemplo 3

Utilizando a coletânea de textos a seguir, formule atividades que contemplem os tópicos e os descritores integrantes da Matriz em questão. (Atividade 03)

Em relação à preparação de atividades didáticas inspiradas no descritor do Tópico IV, registrou-se, também, certa habilidade dos sujeitos na transformação do conceito implicado em atividade de ensino. O exemplo a seguir ilustra o processo de didatização dos conceitos de coerência e coesão textual:

Exemplo 3a

Questão:

Observe os seguintes trechos “Elas **também** respondem por apenas 6% (...)” (parágrafo 2) e “ (...) **mas** isso não pode dar-se a qualquer custo” (parágrafo 3) e responda

Os elementos lingüísticos em negrito foram utilizados para exprimir, respectivamente, relações de

A) conclusão e oposição de idéias

B) inclusão e oposição de idéias

C) inclusão e comparação de idéias

D) conclusão e comparação de idéias

Na formulação desta questão objetiva de múltipla escolha, pode-se observar a utilização de conhecimentos oriundos do campo disciplinar da semântica argumentativa, o que garante a inserção da tarefa no paradigma textual-discursivo de abordagem da língua.

Para articular *a análise lingüística com a produção textual*, os alunos-professores propuseram uma atividade de refacção do texto, a partir dos erros encontrados nas produções dos alunos, referentes à microestrutura textual, principalmente no tocante à acentuação e à pontuação. Esta última tornou-se objeto de estudo no eixo de análise lingüística/análise lingüística, descrito adiante. Dessa forma, os alunos-professores propuseram duas formas de reescritura do texto: a primeira, colaborativa, em que uma das produções foi escolhida e copiada no quadro-negro, com a efetiva participação de todos os alunos; e a segunda, individual, como pode ser vista, abaixo, na atividade:

Exemplo 3b

A reescritura é um momento fundamental da escrita, porque podemos melhorar nosso texto para adequá-lo à situação comunicativa e corrigir os possíveis erros gramaticais. Você tem agora a oportunidade de fazer isso. Preste bem atenção às sugestões das professoras.
ATENÇÃO: você não deve desprezar o texto anterior.

(Proposta de reescritura para o 8º ano)

A relação da análise lingüística com a refacção do texto constitui um procedimento inovador adotado pelos alunos-professores. Nesse sentido, registra-se a incorporação do procedimento de ensino da escrita como prática processual, divergente, pois, da tradição de ensino da escrita como produto acabado, centrada na escrita das seqüências textuais “narração, descrição ou dissertação” (REINALDO, 2001, p.90).

Para articular *a análise lingüística com a análise lingüística*, os alunos-professores apresentaram, como objetivo geral do trabalho de análise lingüística, a reflexão acerca da materialização e dos usos das estruturas lingüísticas, englobando, tanto atividades propostas pelo livro didático, quanto as elaboradas por eles. No exemplo a seguir, tem-se uma atividade do livro didático que combina a relação entre sintaxe e referenciação:

Exemplo 3c

Releia o trecho a seguir:

“**Olho** para esse brasileiro cem-milhões, nascido ontem ou por nascer daqui a algumas semanas, como se ele fosse meu neto... bisneto, talvez. Pois quando me **dei** conta de mim, isso aí era um país de 20 milhões de pessoas, diluídas num território quase só mistério, que aos poucos se foi desbravando, mantendo ainda bolsões de sombra. **Vi crescer** a terra e **lutarem** os homens, entre desajustes e sofrimentos”.

- a. Qual a pessoa e o número dos verbos destacados em vermelho?

- b. Qual é o sujeito a que se referem esses verbos?
- c. Qual a razão de o narrador ter deixado o sujeito oculto nesses trechos?
- d. Qual é o sujeito de cada verbo destacado em azul?

(Atividade do livro didático – 8º ano)

Os alunos-professores abordaram as habilidades com o uso dos tempos verbais, tendo em vista a dificuldade registrada no desempenho dos alunos ao construírem seqüências narrativas. Atesta esta iniciativa o exemplo a seguir.

Exemplo 3d

Você já conhece o conto Gaetaninho, ajude-nos a construir um resumo da estória completando as lacunas com os sujeitos (no quadro) e os verbos adequados (entre parênteses). Atente para a adequada conjugação verbal e lembre-se que algumas orações não possuem sujeito, em outros ele deve ficar oculto.

Gaetaninho; Sua mãe; as pessoas; Beppino, Vicente e Nino e Gaetaninho; O Ford

_____ (ficar banzando) no meio da rua. _____ quase o _____ (pegar).
 _____ gritou:

- Vem para dentro, menino.

Na rua Oriente, _____ geralmente _____ (andar) de bonde. Só _____ (andar) de carro em dia de casamento ou enterro. O Beppino, por exemplo, _____ (atravessar) de carro a cidade, atrás da tia Peronetta que se mudava para o cemitério.

À noite, Gaetaninho sonhou: _____ (ir) de carro ao enterro da tia Filomena, ao lado do cocheiro, vestindo sua roupa de marinheiro. Queria ir carregando o chicote do cavalo, mas não _____ (deixar).

No dia seguinte, _____ (jogar) na rua. Beppino chutou forte a bola. Gaetaninho foi buscá-la no meio da rua, mas antes de alcançar a bola o bonde o pegou e matou.

_____ (limpar) as roupas domingueiras do menino com benzina.

_____ (ser) duas horas da tarde quando o enterro saiu. Gaetaninho não ia na boléia do carro, mas lá na frente em um caixão fechado, _____ (usar) a roupa de marinheiro. _____ (haver) gente nas janelas e Beppino exibia soberbo terno vermelho à vista das gentes.

(Atividade 02- Questão 01 – 8º ano)

Como se pode notar, os alunos do ensino fundamental deveriam usar os tempos verbais e pessoas adequados, bem como fazer a identificação do sujeito, a partir do processo referencial.

Como déficit encontrado nas atividades de produção de texto, a pontuação foi trabalhada nas atividades de Análise Lingüística:

Exemplo 3e

Coloque, quando for necessária, a pontuação adequada conforme o sentido.

- a) Gaetaninho que sonhou andando de carro morreu atropelado pelo bonde.
- b) Decidida sobre o pano a máquina de costura avançava.
- c) Pronto estou livre sentiu Ana Lúcia
- d) A mãe respondeu com um riso
- e) Desquitada é quando o marido vai embora e a mãe fica cuidando dos filhos
- f) Você conhecia o pai do Afonso Beppino
- g) Ana Lúcia seu pai está viajando
- h) Irás Voltarás Não Morrerás lá

(Atividade 02 - Questão 02 – 8º ano)

Neste exemplo, os alunos-professores utilizaram trechos de um texto trabalhado em sala de aula (*Gaetaninho* de autoria de Antônio de Alcântara Machado). Foram contemplados nessa atividade sinais de pontuação como: ponto e vírgula, vírgula, travessão, ponto de interrogação e dois pontos. Segundo consta no relato, os alunos deveriam responder a esta questão baseados na visualização anterior do texto. É importante verificar que na letra (h) é aceitável mais de uma forma de pontuar, o que remete os alunos ao entendimento da importância dos sinais de pontuação.

Uma outra questão de uso é a que engloba o foco narrativo em primeira pessoa, o sujeito oculto e a terminação verbal:

Exemplo 3f

O conto para o qual você recriou um final precisa de uma contextualização para ser publicado. Ajude-nos a construir um resumo, preenchendo as lacunas com os verbos em parênteses, na pessoa e tempos adequados.

_____ (abrir) minha janela sobre a chácara. A manhã era bela, assim como o sorriso que recebi da minha vizinha. Chamava-se Ester e era bela. Desde então conversávamos todos os dias, de janela contra janela. _____ (ficar) fascinado. Havia uma casa vizinha a sua que estava para ser alugada. Quando surgiu uma oportunidade _____, (pular) o muro para falar com ela. Encontrando Ester, disse-lhe que a _____ (amar) loucamente e que queria conhecer e pedir sua mão em casamento ao seu responsável. Ela, entretanto, disse-me para ir embora, porque seu tutor, José Bento Furtado, jamais permitiria que ela se _____ (casar) com outra pessoa. Casaria aos vinte anos com o seu tutor. Decidi matá-lo, mas antes disso, resolvi dar-lhe uma oportunidade e fui até a sua casa para implorar a mão de Ester em casamento.

- Observe em que pessoa se encontra a maioria dos verbos deste resumo. Em consequência disso, qual o tipo de sujeito predominante nas orações?

- Que relação há entre esse tipo de sujeito e a forma como os verbos se apresentam?

(Atividade 02 – Questão 04 – 8º ano)

De acordo com depoimentos dos alunos-professores, esta questão de lacunamento foi tida como a mais difícil da avaliação final, obtendo, como resultado, apenas um acerto e muitos dos alunos não souberam responder a ela. Esse resultado evidencia a falta de autonomia do alunado com atividades relacionadas ao *uso*. Enfim, os dados revelam que, apesar de algumas dificuldades encontradas nas atividades iniciais, os alunos-professores pesquisados enfatizaram as atividades epilingüísticas.

Essa alternativa metodológica de construir atividades de análise lingüística, a partir dos dados textuais, favorece o acesso dos alunos aos saberes lingüísticos, pois o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas por eles nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

D. Na reflexão escrita sobre a prática docente

Conforme o item 2.1.1., há três modelos de formação docente: o da *racionalidade técnica*; o da *racionalidade prática*; e o da *racionalidade crítica* (conferir descrição). Para este tópico, nosso interesse está centrado no modelo docente de *racionalidade prática*, o qual se fundamenta na reflexão, em que o professor, considerado autônomo, tem a capacidade de refletir, criar e decidir durante a sua ação docente.

Segundo Lopes (1997 – apud LEITÃO, 2008), a perspectiva do modelo proporcionou a discussão do conceito de reflexão, bem como o desenvolvimento de diversos estudos que revelam a importância dessa atitude para o processo de formação docente. Esses estudos mostram que a reflexão possibilita a visualização da prática pedagógica com clareza, tornando-se instrumento para o desenvolvimento do pensamento, da ação e da consciência das ações do professor.

De acordo com Leitão (op.cit., p. 24), a reflexão e a experimentação são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades. Assim, o objetivo da reflexão é:

Tudo que se relaciona com a atuação do professor durante o acto educativo: conteúdos, textos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, fatores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo de avaliação, a razão de ser professor e os papéis que assumem.

(AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, 1996 – apud, LEITÃO, 2008, p.24)

Assim, Smyth (1992 – apud LEITÃO, op.cit.) afirma que, para que o professor tenha uma postura crítico-reflexiva, deve aprender quatro processos: 1. descrever ações: o professor reorganiza a experiência de sua prática de ensino, a partir do que foi feito em sala de aula; 2. interpretar ações: através do diálogo consigo e com os outros, o professor pode questionar os porquês de seus atos de ensino e descobrir os princípios e teorias subjacentes a sua prática de ensino; 3. confrontar ações: frente a concepções e práticas alternativas de ensino, o professor pode questionar a legitimação das teorias subjacentes a sua ação pedagógica e a perceber a influência de fatores sócio-históricos; e 4. reconstruir ações: o professor é capaz de fazer a integração do conhecimento novo com o velho, de reconstruir suas crenças e de modificar suas práticas, tornando-se capaz de ter controle sobre si e sobre sua prática.

Desse modo, no relato de Prática de Ensino, o aluno-professor deverá contemplar esses processos crítico-reflexivo.

No entanto, nos relatos observados, os alunos-professores são reticentes ao revelar suas impressões de forma genérica. Assim, o grupo I acredita, de forma abrangente, que a relação teoria e prática é indispensável para a atuação em sala de aula, como pode ser visto na breve referência à prática recomendada da articulação entre os três eixos de ensino de Língua Portuguesa:

Exemplo 4

Acreditamos que, de forma geral, conseguimos alcançar os objetivos traçados para a seqüência didática, uma vez que lemos, produzimos e reescrevemos e fizemos análises lingüísticas, pois *pensamos a teoria adaptada na prática, como partes de um mesmo processo*. Essa relação foi possível devido à mobilização do saber teórico ao didático. (grifo nosso)

(Relato final de Prática I do 8º ano, p. 25; grupo I)

Registra-se, nesta passagem, a referência aos três eixos norteadores do ensino de Língua, tendo a análise lingüística relação com a leitura e com a escrita de texto.

Outra evidência da tendência ao caráter generalizante das reflexões presentes nos relatos se encontra no exemplo 5, a seguir, em que, mais uma vez, o grupo reflete acerca da experiência, fazendo alusão aos paradigmas de ensino de Língua:

Exemplo 5

Apesar das conversas paralelas, a participação dos alunos foi relativamente boa e o desempenho deles na avaliação final foi razoável. Por isso, vale a pena insistir em um ensino de língua *sócio-interacionista*, preocupado com a formação do aluno enquanto sujeito/usuário da língua (...). *A nossa experiência*

nos mostrou que não devemos abandonar radicalmente o ensino tradicional nem o livro didático, mas aproveitá-lo naquilo que eles apresentam de positivo, e uni-los às teorias e metodologias estudadas no decorrer dos anos do curso. (grifo nosso)

(Relato final de Prática I do 8º ano, p. 25; grupo I)

Como se vê, os integrantes desse grupo não fazem menção ao enfrentamento das questões relativas à gestão em sala de aula, apenas enfatizam a presença das conversas paralelas. Sinalizam os estagiários, ainda, familiaridade com as fontes teórico-metodológicas (*vale a pena insistir em um ensino de língua sócio-interacionista*), assumindo que o ensino de análise lingüística não exclui o ensino de gramática de sala de aula e que o livro didático não deve ser o único instrumento utilizado.

Para finalizar as *Considerações Finais*, os alunos-professores do grupo I retomam a idéia de que não existe teoria distanciada da prática e enfatizam a validade da experiência de ensino enquanto aluno da Prática de Ensino:

Exemplo 6

Foi uma experiência válida para o nosso crescimento; uma oportunidade de colocar em prática as teorias vistas e de saber que é possível inovar o ensino de Língua Portuguesa, tornando-o mais produtivo e atraente. Essa idéia contrasta com a visão limitada de alguns professores que afirmam que a teoria fica muito distante da prática, como dizem “é um outro mundo”. Verificamos que é um mundo complexo. (grifo nosso)

(Relato final de Prática I do 8º ano, p. 25; grupo I)

Apesar de ter retomado as teorias utilizadas para ministração das aulas e de ter focado o trabalho conjunto entre o estudo da tradição gramatical e os estudos lingüísticos recentes - análise lingüística -, o grupo deixou um pouco a desejar ao não falar, de forma mais detalhada, sobre o trabalho realizado (planejamento, gestão da sala de aula), e ao não fornecerem proposta de reorientação para algumas ações desenvolvidas na experiência.

A reflexão final do grupo II inicia-se com uma retomada da concepção de ensino de língua que norteou o trabalho:

Exemplo 7

A experiência aqui relatada demonstra a viabilidade de realização de uma sequência baseada numa *concepção de língua sócio-interacionista* que contemple o trabalho com eixos *USO - leitura, escuta e produção oral e escrita; REFLEXÃO - análise lingüística; e USO - reescritura* -, mesmo em face das dificuldades existentes no contexto escolar de ensino público. (grifo nosso)

(Relato final de Prática I do 9º ano, p.24; grupo II)

Este grupo demonstrou, de forma mais detalhada, familiaridade com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, ao considerarem as práticas envolvidas nos eixos do *uso* e da *reflexão*, os quais contemplam o trabalho com a leitura, (re) escrita, análise lingüística, além da produção oral e da escuta.

Ao contrário do grupo I, esses alunos-professores manifestaram preocupação com questões mais específicas, ao citarem as dificuldades encontradas em sala de aula:

Exemplo 8

Dentre as maiores dificuldades vivenciadas nesta experiência, podemos citar três. A primeira se refere *ao pequeno espaço físico (...)*. A segunda diz respeito à *diversidade de problemas referentes aos conhecimentos que, supostamente, os alunos deveriam deter em virtude do seu nível escolar*. Por fim, embora sem grandes problemas de relacionamento entre os estagiários e os alunos, constatamos ao longo da seqüência uma mudança de comportamento discente que evidenciava *menor atenção às aulas, em virtude dos ministrantes serem estagiários*.

(Relato final de Prática I do 9º ano, p.25; grupo II)

Como já dito anteriormente, as aulas da Prática de Ensino I são ministradas em uma escola pública da cidade. Diante da nossa realidade, os alunos desse tipo de escola têm um nível de aprendizagem mais baixo, devido à pouca estrutura dada ao ensino (alto índice de aulas vagas, descomprometimento de alguns, bem como à história de pouco envolvimento com os estudos, por parte dos alunos e de suas famílias). Nesse contexto, o fato de ser o professor estagiário o responsável pela classe gera nos alunos a falta de compromisso tanto em relação à participação quanto em relação à realização das atividades prescritas pelos estagiários. Esse quadro de indiferença de parte dos alunos foi responsável por um baixo nível de aproveitamento, evidenciado nas diversas atividades de avaliação.

Outra reflexão mais específica deste grupo de alunos-professores se manifesta na leitura feita do trabalho com a prática do gênero textual selecionado como objeto de ensino:

Exemplo 9

O comprometimento dos estagiários com os conhecimentos adquiridos no círculo acadêmico e o empenho da efetivação da seqüência, somado a um relativo envolvimento dos alunos, resultaram em uma prática de escrita que não se limita à atividades meramente avaliativas, uma vez que o produto final da seqüência, a entrevista escrita, foi publicado em dois suportes midiáticos aos quais os alunos têm acesso: o jornal escola e o site Cordel Campina. (grifo nosso)

(Relato final de Prática I do 9º ano, p.25; grupo II)

Note-se que os alunos-professores fazem alusão ao bom trabalho realizado, em que a teoria está aliada à prática (*O comprometimento dos estagiários com os conhecimentos adquiridos no círculo acadêmico e o empenho da efetivação da seqüência*) e ao produto resultante, da execução da seqüência didática, que extrapolou o espaço da sala de aula.

Fica assim demonstrado que os professores em formação estão mais preocupados em demonstrar certa familiaridade com as fontes de referência do saber que nortearam o trabalho, e em descrever as ações ocorridas em sala de aula. A ausência de interpretação do comportamento/desempenho dos alunos e dos próprios professores em formação, bem como a ausência de confronto/reorientação para uma futura prática docente, sinalizam a necessidade de que essas ações crítico-reflexivas sejam mais exercitadas durante a atuação docente. Isso significa a necessidade de maior carga horária destinada à reflexão envolvendo tais ações, uma vez que elas apontam “para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática” (NUNES, 2001 – apud LEITÃO, op. cit.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no primeiro objetivo de pesquisa - descrever e analisar o(s) modo(s) de construção de atividades formativas envolvendo conhecimentos lingüísticos (análise lingüística -, a análise dos dados gerados mostrou que a observação do percurso *saber* → *saber fazer* na prática do componente curricular estudado, constituído de quatro fases (análise dos conceitos subjacentes aos documentos parametrizadores, aos instrumentos nacionais de avaliação e ao livro didático; planejamento e preparação de materiais didáticos; atuação em sala de aula; e reflexão escrita orientada teoricamente sobre a atuação docente) contribui para a criticidade e autonomia do licenciando, em termos de escolha, elaboração e aplicação de atividades didáticas, com base nas dificuldades dos alunos. Essa caracterização liberta o futuro professor da condição de refém do livro didático, já que se torna capaz de elaborar atividades específicas para as diversas situações de dificuldades de aprendizagem do aluno.

Em relação ao segundo objetivo - identificar e analisar o(s) saber (es) demonstrado(s) pelos alunos-professores, por ocasião das atividades de análise e de preparação de materiais didáticos destinados a alunos da educação básica - , a análise mostrou que os alunos-professores demonstram familiaridade com os conteúdos disciplinares dos ELR, porém a prática de elaboração de atividades didáticas, por exigir mais tempo para seu efetivo domínio, parece insuficiente no decorrer deste componente, o que pode explicar depoimentos como: “Sentimos dificuldades, impacto da experiência de elaboração de questões objetivas de múltipla escolha, com base nos descritores do SAEB”; “/.../dificuldade de adaptação da linguagem na formulação dos enunciados para os alunos; “/.../ dificuldade na proposta de atividades centradas no uso”. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade de que a construção dessa autonomia seja contemplada ao longo da graduação.

Por fim, quanto ao último objetivo – apresentar e analisar a reflexão final dos alunos-professores acerca do percurso do *saber* ao *saber fazer* – os dados da pesquisa mostram outra dificuldade dos alunos- professores, manifestada nos extratos dos relatos: a reflexão crítico-reflexiva sobre as ações de ensino e de aprendizagem. Essa constatação confirma os resultados do estudo de Chartier (2007), segundo o qual os alunos-professores não percebem a complexidade da realização do trabalho docente, mas somente a desenvoltura presente na condução da turma. Há dificuldade/resistência em refletir, mais

especificamente, acerca do seu desempenho e o dos alunos, bem como de, a partir desse desempenho, sugerir reorientação para uma futura prática.

Dessa forma, essas dificuldades assinalam a necessidade de maior equilíbrio entre os eixos especialista e formação docente, com a inserção ao longo do curso pesquisado, de atividades sobre ensino do objeto de língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, L. T. Perspectivas discursivas da escrita e da leitura dos professores. In: _____ . **Professores leitores e sua formação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. pp. 81-119.

ANDRÉ, M. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa** / Ministério da Educação. — Brasília: MEC, 2007.

BRASIL/SEMTEC. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Mec/Semtec, 2006.

CARVALHO, A. M. P. e GIL-PEREZ, D. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D. e CARVALHO, A.M.P. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Thomson, 2002. pp. 107-124.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente entre saberes práticos e saberes teóricos. In: _____. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. pp. 185-207.

DENZIN, Norman K.e LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 16-41.

FARIAS, A.; PEREIRA, B. e LIMA, T. **O gênero entrevista em sala de aula: experiência de uma seqüência didática desenvolvida com alunos do 9º ano do ensino fundamental**. Relato final de Prática de Ensino I, 2008.

FERREIRA, A. P.; MARIA, L. e PAULINO, T. **O trabalho com o conto além do livro didático: experiência com os alunos de 8º ano**. Relato final de Prática de Ensino I, 2008.

GERALDI, J. W. **O Texto na Sala de Aula - leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

LEITÃO, Poliana Deyse Vasconcelos. **A apreensão do gênero projeto de pesquisa por alunos do curso de Licenciatura em Letras**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Linguística. João Pessoa, PB: n.i., novembro, 2008.

LOPES, Maria Ângelo. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: MACHADO, Anna Rachel et al.(orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo:**

questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. (Coleção idéias sobre linguagem).

MACHADO, Anna Rachel. **Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo**. Revista Calidoscópio. Vol. 2. nº 2. n.i., Unisinos, jul/dez, 2004.

MENDONÇA, M. (2006) Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In.: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor** (Orgs.) São Paulo: Parábola Editorial.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: A linguagem como condição e solução**. Revista D.E.L.T.A. vol.10. nº 2. São Paulo: Educ, 1994, p.329-338.

_____. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola. In: AZEREDO, José Carlos de. (org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, C. e OLIVEIRA, E. **Leitura dos contos com alunos de 8º ano: ampliando o foco do livro didático**. Relato final de Prática de Ensino I, 2008.

PEREIRA, J. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos na formação docente. In: _____. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. pp.11-42

RAMPAZZO, L. A pesquisa. In: _____. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Loyola, 2002. pp.49-60.

REINALDO, Maria Augusta e BRAGA, Nathalie. **O discurso da mudança do ensino de língua: a voz de um manual de vestibular e a voz de professores de ensino médio**. Relatório final, Projeto PIBIC, 2007.

_____. **A prática de professores em formação inicial de língua materna com atividades de análise lingüística**. Relatório final, Projeto PIBIC, 2008.

REINALDO, Maria Augusta. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Ângela P. e BEZERRA, M^a A.. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 1^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 87-100.

_____. **O relato de experiência didática como gênero catalisador**. Texto de apoio para Prática de Ensino. UFCG, 2008. 2p.

ROJO, Roxane. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 253-276.

SANTOS, Maria do Carmo de Oliveira Turchiari e LONARDONI, Marinês. **Prática de ensino de Língua Portuguesa e estágio supervisionado**: questões a serem discutidas. Acta Scientiarum, Maringá, 2001. pp. 167-175.

SCHÖN. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Site pesquisado:

<http://www.inep.gov.br>

ANEXOS

ANEXO I

Plano de Curso

PLANO DE CURSO

1. EMENTA:

- Instrumentalização do futuro profissional do magistério quanto à fundamentação teórica, metodológica e recursos didáticos orientadores do ensino-aprendizagem da língua materna no Ensino Fundamental.
- Prática em sala de aula com alunos do Ensino fundamental, contemplando a leitura, a produção e reescrita de textos e a análise lingüística.

OBJETIVOS:

a) Gerais:

- Mobilizar conhecimentos para a realização de um estudo analítico-crítico dos princípios teóricos e das metodologias que vêm fundamentando o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.
- Fornecer subsídios para aquisição da visão do ensino da Língua Portuguesa segundo as atuais orientações nacionais.

b) Específicos:

- Refletir sobre as concepções de língua e linguagem, de ensino-aprendizagem e de avaliação adotadas para fundamentar a prática docente de Língua Portuguesa;
- Identificar e analisar os aspectos teóricos e metodológicos dos eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.
- Identificar e analisar os aspectos teóricos e metodológicos subjacentes às iniciativas oficiais de avaliação do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.
- Elaborar seqüências didáticas envolvendo os eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa.
- Elaborar um relato da experiência didática desenvolvida em sala de aula.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

3.1. O Ensino de Língua Portuguesa nas orientações nacionais (PCNEF):

- Conceção de língua e linguagem;
- Eixos organizadores do ensino:
 - Práticas de Uso da Linguagem (leitura, escuta e produção – oral e escrita)
 - Prática de Reflexão sobre a Língua – Análise Lingüística.

3.2. Os Critérios de Avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa segundo o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

3.3. A Matriz de Referência de Língua Portuguesa (tópicos e descritores) segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/Prova Brasil.

3.4. A Seqüência Didática: conceito, planejamento, execução e avaliação.

3.5. O Relato de Experiência Didática: reconhecimento do modelo e elaboração de um exemplar.

4. METODOLOGIA

Fase de reconhecimento das orientações teórico-metodológicas oficiais para o ensino de Língua Portuguesa:

- Leitura dos textos selecionados

- Exposição oral com roteiro de apresentação das tarefas elencadas (reprodução de conceitos, análise /elaboração de materiais didáticos);
- Discussão das implicações dos tópicos em discussão para a atuação em sala de aula;
- Resenha dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientarão o planejamento, a atuação e a avaliação da experiência.

Fase de planejamento:

- Montagem de uma seqüência didática.

Fase de atuação em sala de aula:

- Aplicação da seqüência didática, com a observação contínua das implicações relativas à:
 - avaliação da aprendizagem dos alunos;
 - reorientação das ações de planejamento e ensino;
 - (re) elaboração de materiais didáticos, tendo em vista sua funcionalidade.

Fase de reflexão e avaliação da experiência:

- Redação do Relato de Experiência Didática, segundo o modelo adotado.

5. RECURSOS DIDÁTICOS

- textos de divulgação científica / Documentos oficiais sobre ensino e avaliação de Língua Portuguesa / Livros didáticos /Gramáticas pedagógicas/ Roteiros de apresentação /Retroprojeto / Quadro e Giz.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

- Exposição oral, orientada por roteiro escrito de apresentação.
- Resenha dos fundamentos teóricos e metodológicos selecionados para a prática ensino de Língua Portuguesa.
- Análises de livros didáticos de Português segundo os Critérios de Avaliação do PNLD;
- Elaboração de instrumentos de avaliação segundo a Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil
- Planejamento de seqüência didática.
- Elaboração de atividades e atuação em sala de aula.
- Participação na observação e nas sessões de avaliação de ensino-aprendizagem.
- Redação e Defesa do Relato da Experiência Didática desenvolvida.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANTUNES, Irandé. *Aula de português-Encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Lutar com palavras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua português*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Guia do livro didático das séries/anos finais do ensino fundamental: Língua Portuguesa - PNLD/2008*. Brasília: MEC/SEF: 2007

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BEZERRA, M^a A. *Estudar vocabulário: como e para quê?* Campina Grande: Bagagem, 2004.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, Ângela P. e BEZERRA, M^a Auxiliadora (orgs.) . *O livro de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003).

_____. MACHADO, A. R. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. São paulo: Lucerna, 2002.

EVANGELISTA, A. A. M et alii. "*Professor-Leitor-aluno-autor - Reflexões sobre avaliação do texto escolar*". Belo Horizonte: CEALE, 1998.

FARIA, M. Alice. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

ROCHA, Gladis; VAL. M. da Graça Costa. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino. Exercício de militância e divulgação* - Campinas, SP. Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros catalisadores: ensino e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

ILARI. RODOLFO; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos* . São Paulo: Contexto, 2006.

JESUS, C. A. *O texto do aluno: processo de reescrita*. In.: Bastos, N. B. *Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, 195 - 197.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIMAN, A. e MORAES, S. *Leitura do texto jornalístico informativo*. In. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. *Ler e compreender textos*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In. BEZERRA, M. A. e DIONÍSIO, A. P. (orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio*. Campinas: Papyrus, 2002.

MENDONÇA, M. *Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: MENDONÇA, M.; BUZEN, C (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento para construção de conhecimentos - não acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática dos usos do português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

NÓBREGA, M. J. *Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola*. In.: AZEREDO, J. C. de. *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo: Érica, 2007.

ROJO, C. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC. Mercado de Letras (colec. As Fases da Lingüística Aplicada).

RAMOS, Jânia. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

SERCUNDES, M. M. I. *Ensinando a escrever*. In. CHIAPPINI, L. (Org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1, São Paulo, Cortez, 2000.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

ANEXO II

Cronograma de atividades

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES – 2007.2

DIA/MÊS	ATIVIDADES
22-23/10/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantamento das experiências de ensino dos alunos ▪ Reflexão sobre a relação entre <i>gramática, lingüística e ensino de português</i> (ILARI; BASSO,2006) ▪ Apresentação da disciplina, do plano de curso e da bibliografia;
24-25/10/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>PCNLP, 1998, p.17-41:</i> Exposição oral, com roteiro de apresentação, e Discussão dos conceitos de língua e linguagem, dos objetivos e eixos estruturadores do ensino de Língua Portuguesa
29-30/10/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>PCNLP, 1998, p. 45-64:</i>Exposição oral, com roteiro de apresentação, e Discussão dos eixos estruturadores/tratamento didático de Língua Portuguesa.
31/10 01/11/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>PCNLP, 1998, p. 65-71:</i> Exposição oral, com roteiro de apresentação, e Discussão dos eixos estruturadores/tratamento didático de Língua Portuguesa. ▪ Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático: critérios de análise das <i>atividades de leitura</i> propostas em livro didático de português (PNLD/2008). ▪ Avaliação da proposta de leitura de um LD, acompanhada de um <i>roteiro de apresentação</i>.
05-06/11/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático:</i> critérios de análise das <i>atividades de Produção de textos orais e escrita orientada</i> , propostas em livro didático de português(PNLD/2008) ▪ Avaliação da proposta de um LD escolhido pela turma, acompanhada de um <i>roteiro de apresentação</i>.
07-08/11/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático: critérios de análise das <i>atividades de Produção de textos escritos</i> (PNLD/2008) ▪ Avaliação, acompanhada de um <i>roteiro de apresentação</i>, da proposta de um LD escolhido pela turma.
12-13/11/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático: Critérios de análise das <i>atividades de Conhecimentos lingüísticos</i> (PNLD/2008) ▪ Avaliação, acompanhada de um roteiro de apresentação, da proposta de em LD escolhido pela turma.
14/11 19/11/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conclusão da discussão teórico-metodológica sobre os eixos do ensino de português. ▪ Entrega da <i>avaliação escrita</i> das atividades referentes a um dos componentes do LD escolhido
20-21/11/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Matriz de Referência de Língua Portuguesa (SAEB/Prova Brasil):</i> estudo competências e habilidades previstas neste instrumento nacional de avaliação de Língua Portuguesa. ▪ Exposição oral e discussão dos tópicos e descritores integrantes da matriz objeto de estudo.
22-26/11/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração de um instrumento de avaliação de Língua Portuguesa contemplando os tópicos e descritores previstos na <i>matriz</i> adotada pelo <i>SAEB/Prova Brasil</i>.
27-28/11/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação e discussão dos instrumentos de avaliação elaborados pelos alunos.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega da versão final dos instrumentos de avaliação elaborados

29-11 03/12//07	<p>pelos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão e Orientação do plano e das referências selecionadas para a construção dos <i>fundamentos teóricos e metodológicos</i> que orientarão a experiência didática a ser desenvolvida em sala de aula.
04-06/12/07	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de propostas de <i>atividades de leitura</i>, aplicadas em sala de aula por estagiários de Letras e por professores em contexto de serviço.
10-11/12/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação de propostas de atividades de <i>produção de texto oral e texto escrito</i>, aplicadas por estagiários de Letras e por professores em contexto de serviço.
12-13/12/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação de propostas de atividades de <i>análise lingüística</i>, aplicadas por estagiários de Letras e por professores em contexto de serviço.
17-18/12/09	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e discussão das noções de <i>seqüência didática</i> e avaliação da aprendizagem (ZABALA, 1998; e SCHNEUWLY, NOVERRAZ E DOLZ, 2004).
19-20/12/07	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega da <i>resenha dos fundamentos teóricos e metodológicos</i> que orientarão a experiência didática.
11 -12/02/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Planejamento da fase da atuação: observação em sala de aula; definição da seqüência didática (tema e gênero objeto de estudo)</i>
13/14/02/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Planejamento da fase da atuação: observação em sala de aula; seleção de textos e elaboração de atividades didáticas</i>
18-19/02/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Planejamento da fase da atuação: observação em sala de aula; seleção de textos e elaboração de atividades didáticas</i>
20-21/02/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega do <i>plano da seqüência didática</i> a ser desenvolvida
25-26/02/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuação em sala de aula ▪ Avaliação da atuação ▪ Planejamento da atuação subsequente
27-28/02/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuação em sala de aula ▪ Avaliação da atuação docente ▪ Planejamento da atuação docente subsequente
03-04/03/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuação em sala de aula ▪ Avaliação da atuação docente ▪ Planejamento da atuação docente subsequente
05-06/03/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuação em sala de aula ▪ Avaliação da atuação docente ▪ Planejamento da atuação docente subsequente
10-11/03/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuação em sala de aula ▪ Avaliação da atuação docente ▪ Planejamento da atuação docente subsequente
12-13/03/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuação em sala de aula ▪ Avaliação da atuação docente ▪ Planejamento da atuação docente subsequente
17-18/03/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuação em sala de aula ▪ Avaliação da atuação docente ▪ Planejamento da atuação docente subsequente
19/03/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuação em sala de aula ▪ Avaliação da atuação docente ▪ Planejamento da atuação docente subsequente
24-25/03/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuação em sala de aula ▪ Avaliação final da atuação docente ▪ Discussão do plano de <i>avaliação dos resultados</i>
26-27/03/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redação da <i>avaliação dos resultados</i> e das considerações finais da experiência
31/03 - 01/04/08	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redação final do <i>Relato de Experiência Didática</i>

Observações:

- 1- O **1º estágio** será constituído de três etapas, a saber:
 - **Exposição oral do tema em estudo**, orientada por roteiro escrito distribuído com a turma;
 - **Análise** da proposta de atividades para um dos eixos de ensino, no LDP escolhido para estudo;
 - **Resenha dos fundamentos teóricos** relativos aos conceitos-chave (concepção de língua e linguagem, objetivos do ensino de LP nos anos finais do EF, avaliação de ensino-aprendizagem) e aos eixos de ensino de LP - Práticas de uso (escuta, fala, leitura e escrita) e Prática de análise lingüística);

- 2- O **2º estágio** será constituído do conjunto das atividades de planejamento e atuação em sala de aula:
 - **Proposta de um instrumento de avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa**
 - **Plano da seqüência didática a ser desenvolvida**
 - **Atuação docente e participação na auto-observação e observação das aulas do/a colega**, orientada por um roteiro de avaliação.

- 3- O **3º estágio** será constituído do *Relato de Experiência Didática*
O recebimento do relato está condicionado ao cumprimento das etapas previstas para sua elaboração no cronograma acima. Fica, portanto, vetado o recebimento de relatos não corrigidos pela professora da disciplina.
- 4- **A prova final** será constituída de uma das atividades a seguir, em função do aspecto considerado insuficiente no desempenho do/a aluno/a estagiário/a para a obtenção da média 7,0 (sete) :
 - a regência de uma aula de 45 minutos, acompanhada do plano da aula;
 - a reescritura do *Relato de Experiência Didática*.

ANEXO III

Fichas de identificação dos alunos-professores

I. Dados de Identificação

- Nome: AP1

- Faixa etária entre: 18 e 23 () 24 e 29 (X) 30 ou mais ()

II. Histórico da formação acadêmica

A. Nível Médio

1. Escola onde cursou o ensino médio: Pública () Privada (X)

Comentário (se você estudou em ambas as escolas, especifique a série no campo abaixo):

B. Graduação

2. Ano de início: 2004

Ano do término: 2008

3. Turno: Manhã (X) Tarde () Noite ()

4. Habilitação:

- *Língua Vernácula*

Linguística (X) Literatura ()

- *Língua Estrangeira*

Inglês () Francês ()

5. Antes da disciplina de Prática de Ensino I, você já havia ensinado? Sim () Não (X)

(Se sim, especifique a(s) série(s) e o tipo de rede)

6. Enquanto aluno de graduação, você fez parte de algum programa de pesquisa?
(Especifique o programa e a sua permanência)

SIM, O PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIBIC. DESDE O MEU SEGUNDO ANO DA GRADUAÇÃO, FUI SELECIONADA PARA PARTICIPAR DESSE PROGRAMA COMO COLABORADORA, PERMANECENDO COMO TAL DURANTE UM ANO E MEIO, EM SEGUIDA, ATUEI COMO BOLSISTA POR MAIS DOIS ANOS.

I. Dados de Identificação

- Nome: AP2

- Faixa etária entre: 18 e 23 () 24 e 29 () 30 ou mais ()

II. Histórico da formação acadêmica

A. Nível Médio

1. Escola onde cursou o ensino médio: Pública () Privada ()

Comentário (se você estudou em ambas as escolas, especifique a série no campo abaixo):

B. Graduação

2. Ano de início: 2004 Ano do término: 2008

3. Turno: Manhã () Tarde () Noite ()

4. Habilitação:

- *Língua Vernácula*

Linguística () Literatura ()

- *Língua Estrangeira*

Inglês () Francês ()

5. Antes da disciplina de Prática de Ensino I, você já havia ensinado? Sim () Não ()

(Se sim, especifique a(s) série(s) e o tipo de rede)

NO PET E NO ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA

6. Enquanto aluno de graduação, você fez parte de algum programa de pesquisa?
(Especifique o programa e a sua permanência)

PET - 2006-2008

I. Dados de Identificação

- Nome: AP3

- Faixa etária entre: 18 e 23 () 24 e 29 () 30 ou mais ()

II. Histórico da formação acadêmica

A. Nível Médio

1. Escola onde cursou o ensino médio: Pública () Privada ()

Comentário (se você estudou em ambas as escolas, especifique a série no campo abaixo):

B. Graduação

2. Ano de início: 2004 Ano do término: 2008

3. Turno: Manhã () Tarde () Noite ()

4. Habilitação:

- *Língua Vernácula*

Linguística () Literatura ()

- *Língua Estrangeira*

Inglês () Francês ()

5. Antes da disciplina de Prática de Ensino I, você já havia ensinado?

Sim () Não ()

(Se sim, especifique a(s) série(s) e o tipo de rede)

No período de Fevereiro a Julho de 2005, ensinei a disciplina Língua Portuguesa (6ª, 7ª e 8ª séries) no período vespertino em uma escola estadual.

No período de Setembro a Novembro de 2007, ministrei aulas de Língua Portuguesa para uma turma de 8ª série em uma pesquisa-ação, vinculada ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFCG).

6. Enquanto aluno de graduação, você fez parte de algum programa de pesquisa? (Especifique o programa e a sua permanência)

Fui bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFCG), no período de Agosto de 2005 a Agosto de 2008, sob orientação da Professora Dra. Williany Miranda da Silva. No referido período, participei dos seguintes projetos: “A produção de gêneros de professores de ensino fundamental e sua influência no ensino/aprendizagem de conteúdos interdisciplinares”; “A atuação do debate em sala de aula: práticas realizadas por professores e alunos do ensino fundamental”; “A prática do debate como objeto de ensino numa perspectiva interdisciplinar”.

I. Dados de Identificação

- Nome: AP4

- Faixa etária entre: 18 e 23 (X) 24 e 29 () 30 ou mais ()

II. Histórico da formação acadêmica

A. Nível Médio

1. Escola onde cursou o ensino médio: Pública (X) Privada ()

Comentário (se você estudou em ambas as escolas, especifique a série no campo abaixo):

B. Graduação

2. Ano de início: 2003.1 Ano do término: 2008.1

3. Turno: Manhã (X) Tarde (X) Noite ()

4. Habilitação:

- *Língua Vernácula*

Linguística () Literatura (X)

- *Língua Estrangeira (estou terminando em 2009.1)*

Inglês () Francês (X)

5. Antes da disciplina de Prática de Ensino I, você já havia ensinado? Sim () Não (X)

(Se sim, especifique a(s) série(s) e o tipo de rede)

6. Enquanto aluno de graduação, você fez parte de algum programa de pesquisa?
(Especifique o programa e a sua permanência)

Fui bolsista do projeto "Literatura de Cordel: Autores Paraibanos" (PIBIC/CNPq-UFCG), orientada pelo professor Dr. José Hélder Pinheiro Alves, durante 3 anos.

I. Dados de Identificação

- Nome: AP5

- Faixa etária entre: 18 e 23 (X) 24 e 29 () 30 ou mais ()

II. Histórico da formação acadêmica

A. Nível Médio

1. Escola onde cursou o ensino médio: Pública () Privada (X)

Comentário (se você estudou em ambas as escolas, especifique a série no campo abaixo):

B. Graduação

2. Ano de início: _____ 2002 _____ Ano do término: _____ 2008 _____

3. Turno: Manhã (X) Tarde (X) Noite ()

4. Habilitação:

- *Língua Vernácula*

Linguística (X) Literatura ()

- *Língua Estrangeira*

Inglês () Francês (X)

5. Antes da disciplina de Prática de Ensino I, você já havia ensinado? Sim () Não (x)

(Se sim, especifique a(s) série(s) e o tipo de rede)

6. Enquanto aluno de graduação, você fez parte de algum programa de pesquisa?
(Especifique o programa e a sua permanência)

Não

I. Dados de Identificação

- Nome: AP6

- Faixa etária entre: 18 e 23 () 24 e 29 (X) 30 ou mais ()

II. Histórico da formação acadêmica

A. Nível Médio

1. Escola onde cursou o ensino médio: Pública (X) Privada ()

Comentário (se você estudou em ambas as escolas, especifique a série no campo abaixo):

B. Graduação

2. Ano de início: 2002.1 Ano do término: 2008.2

3. Turno: Manhã (X) Tarde () Noite ()

4. Habilitação:

- *Língua Vernácula*

Linguística (X) Literatura ()

- *Língua Estrangeira*

Inglês () Francês ()

5. Antes da disciplina de Prática de Ensino I, você já havia ensinado? Sim () Não (X)

(Se sim, especifique a(s) série(s) e o tipo de rede)

6. Enquanto aluno de graduação, você fez parte de algum programa de pesquisa?
(Especifique o programa e a sua permanência)

Sim, ainda estou no projeto Prolicen, o tempo de permanência era de oito meses, equivalente a dois períodos.

I. Dados de Identificação

- Nome: AP7

- Faixa etária entre: 18 e 23 () 24 e 29 (X) 30 ou mais ()

II. Histórico da formação acadêmica

A. Nível Médio

1. Escola onde cursou o ensino médio: Pública () Privada (X)

Comentário (se você estudou em ambas as escolas, especifique a série no campo abaixo):

B. Graduação

2. Ano de início: 2002 Ano do término: 2008

3. Turno: Manhã (X) Tarde () Noite ()

4. Habilitação:

- Língua Vernácula

Linguística (X) Literatura ()

- Língua Estrangeira

Inglês () Francês ()

5. Antes da disciplina de Prática de Ensino I, você já havia ensinado? Sim () Não (X)

(Se sim, especifique a(s) série(s) e o tipo de rede)

6. Enquanto aluno de graduação, você fez parte de algum programa de pesquisa?

(Especifique o programa e a sua permanência)

Não

